

ANÀLISI DEL FUNCIONAMENT I EL GRAU D'INCLUSIÓ DE DUES UNITATS DE SUPORT A L'EDUCACIÓ ESPECIAL (USEE)

Treball de Final de Grau de Mestre d'Educació Primària de
la Menció d'Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat

Lídia Sala Font i Xènia Nogué Masdevall

Any acadèmic: 2013-14

Tutora: Olga Pedragosa Xuclà

Vic, 16 de maig de 2014

Agraïments

Agrair a tothom que ens ha animat a emprendre aquesta recerca fent-la realitat. En especial la nostra tutora, Olga Pedragosa, pel seu recolzament i orientació al llarg del procés. A les dues escoles col·laboradores per la seva predisposició i anhel d'involucrar-s'hi. A les famílies per mostrar-se a nosaltres. Al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya deixant a la nostra disposició les dades requerides per documentar la recerca. A l'entitat Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya per acudir a les nostres demandes facilitant-nos informació. A la UVic per brindar-nos l'oportunitat d'emprendre un treball d'aquestes magnituds.

I finalment, a totes les persones, que d'una manera o altra ens han acompanyat i ajudat durant el procés d'elaboració d'aquest Treball Final de Grau.

A totes i a tots, moltes gràcies.

“Un nen educat en la diversitat, serà un adult nodrit i tolerant”

Francesco Tonucci

Resum

L'estudi que es detalla a continuació consisteix en un anàlisi sobre el funcionament i grau d'inclusió de les USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial). Per dur-lo a terme s'han analitzat les pràctiques de les USEE de dues escoles a través de quatre entrevistes, tres observacions i dos registres a cada centre. La recerca respon als dos objectius generals basats en avançar en el coneixement de les USEE actuals en termes d'organització, funcionament i de les pràctiques que actualment s'hi desenvolupen i en analitzar si treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de l'*Índex d'Inclusió* (Booth i Ainscow, 2000). En general, s'observa la intenció inclusiva de la mesura, no obstant, es detecten obstacles que en dificulten el procés i que en termes generals evidencien que encara és necessari un treball de sensibilització social i de revisió sobre els principis i les pràctiques educatives envers la inclusió.

Paraules clau: Inclusió, USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial), escola inclusiva i *Índex d'Inclusió* (Booth; Ainscow, 2000).

Abstract

The study described below consists of an analysis of the operation and the degree of inclusion of USEE (Support Unit to Special Education). In order to carry it out, we analyzed the USEE practices in two different schools through four interviews, three observations and two records in each center. The research is based on two aims, which are focused on making progress in the knowledge of current USEE in terms of organization, operations and practices that currently take place and on analyze whether they work in an inclusive way or not, from the point of view of the *Index for Inclusion* (Booth; Ainscow, 2000). In general, the intention of the inclusive practice is observed; however, there are some difficulties in regular schools, which hinder the process and show that in general it is still necessary to work on social awareness and revise the principles and education practices towards inclusion.

Keywords: Inclusion, USEE (Support Unit to Special Education), inclusive school and *Index for Inclusion* (Booth; Ainscow, 2000).

Índex

Agraïments	3
Resum.....	5
Índex.....	7
Índex d'il·lustracions	9
Capítol 1. Introducció i contextualització.....	11
Part teòrica	
Capítol 2. Les USEE a Catalunya	17
2.1 Origen de les USEE a Catalunya	17
2.2 Marc regulador de les USEE	21
2.3 Trajectòria de les USEE a Catalunya.....	25
2.4 Inclusió segons l'Índex d'inclusió	38
Part Pràctica	
Capítol 3. Objectius	41
Capítol 4. Procediment.....	42
4.1 Fases i temporització general de la recerca.....	42
4.2 Metodologia.....	43
4.3 Concreció dels instruments	49
4.3.1 Entrevistes.....	49
4.3.2 Pautes d'observació	50
4.3.3 Registres.....	51
Capítol 5. Categorització dels resultats	52
Capítol 6. Anàlisi dels resultats i conclusions	57
6.1 Anàlisi i obtenció de conclusions	57
6.2 Punts forts i punts febles de les pràctiques inclusives a les USEE	75
Capítol 7. Valoració del treball	77
Capítol 8. Bibliografia	81
Capítol 9. Annexes (CD-ROM Adjunt).....	87
Annex 1. Dimensió C de l'Índex d'Inclusió (Booth; Ainscow, 2000)	87
Annex 2. Models entrevista	87

- Model entrevista 1 (Director o representant de l'equip directiu)	87
- Model entrevista 2 (Responsable USEE)	87
- Model entrevista 3 (Mestra aula ordinària amb alumne USEE)	87
- Model entrevista 4 (Pares alumne USEE)	87
Annex 3. Entrevistes categoritzades	87
- Categorització entrevista A (Responsable USEE)	87
- Categorització entrevista B (Responsable USEE)	87
- Categorització entrevista C (Director escola)	87
- Categorització entrevista D (Cap d'Estudis / directora en funcions)	87
- Categorització entrevista E (Mestra aula ordinària amb alumne USEE)	87
- Categorització entrevista F (Mestra aula ordinària amb alumne USEE)	87
- Categorització entrevista G (Pares alumne USEE)	87
- Categorització entrevista H (Pares alumne USEE)	87
Annex 4. Model pauta d'observació	87
Annex 5. Pautes d'observació categoritzades	87
- Pautes escola 1 categoritzades	87
- Pautes escola 2 categoritzades	87
Annex 6. Models registre de dades	87
- Model registre de dades de nou dies	87
- Model registre de dades únic	87
Annex 7. Registres de dades emplenats	87
- Registre de dades de nou dies escola 1 emplenat	87
- Registre de dades de nou dies escola 2 emplenat	88
- Registre de dades únic escola 1 emplenat	88
- Registre de dades únic escola 2 emplenat	88
Annex 8. Resultats entrevistes	88
Annex 9. Quadre de resultats (observacions i registres)	88
Annex 10. Nota de premsa: Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya (2013) ..	88

Índex d'il·lustracions

Il·lustració 1. Incorporació d'USEE del curs 2004-05 al 2013-14.....	25
Il·lustració 2. Evolució del percentatge d'alumnes amb NEE escolaritzats en centres ordinaris	26
Il·lustració 3. Formació al professorat 2004-2014	27
Il·lustració 4. Tipologia d'alumnat escolaritzat en USEE cursos 2006-07 i 2008-09.....	31
Il·lustració 5. Comparativa percentatge d'alumnes amb NEE a l'escola ordinària.	36
Il·lustració 6. Llegenda categories i elements del codi.....	53
Il·lustració 7. Punts forts i punts febles de les pràctiques inclusives a les dues USEE analitzades segons els indicadors de l'índex d'inclusió.....	76

Capítol 1. Introducció i contextualització¹

En el document que teniu a les mans s'exposa el Treball de Final de Grau, elaborat per dues estudiants del quart curs del Grau en Mestre d'Educació Primària en la menció d'Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat, Lúdia Sala Font i Xènia Nogué Masdevall. L'interès per realitzar-lo conjuntament parteix de les experiències de treball compartides al llarg del Grau, considerant al mateix temps que aprofundiríem més en el projecte i portaríem a terme les diferents fases del treball amb més èxit.

Les inquietuds que ens han portat a emprendre aquest estudi es vinculen amb tres àmbits. Per una banda, al llarg del Grau en Mestre d'Educació Primària hem pogut conèixer la mesura d'atenció a la diversitat anomenada USEE (Unitats de Suport a l'Educació Especial) des de la vessant teòrica a l'assignatura "Fonaments i Estratègies d'Atenció a la Diversitat" i, també, en la pràctica ja que una de nosaltres ha realitzat les Pràctiques II² a una escola amb USEE. Alhora, a través d'altres experiències que hem tingut en l'àmbit no formal³ ens hem aproximat a infants escolaritzats en una USEE o en centres d'Educació Especial. Aquests primers contactes ens han animat a entendre el Treball de Final de Grau com a una oportunitat d'aproximació i aprofundiment en el coneixement de les USEE. D'altra banda, centrant-nos en l'àmbit professional hem considerat que seria una bona oportunitat per enriquir la nostra tasca com a docents ja que ens permetria descobrir eines, recursos i metodologies inclusives que ens poden ajudar a actuar en situacions futures i reforçar aspectes treballats durant la menció en Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat. Al mateix temps, hem contemplat que amb aquest estudi ens enriquiríem de la vessant més humana que caracteritza aquesta tasca. Per últim, a través de les experiències i comentaris vers les USEE que hem conegut fins el moment, ens hem adonat que és un tema d'actualitat que genera debat ja que, tot i ser una mesura orientada a la inclusió, contínuament és qüestionada. Aquest conjunt de factors han estat determinants en la decisió d'emprendre aquesta recerca.

Per tot això, hem decidit portar a terme l'anàlisi de dues USEE per tal de conèixer-ne el funcionament i el grau d'inclusió d'aquestes, adoptant de referència *l'Índex d'Inclusió*⁴ (Booth i

¹ Al llarg del text s'utilitzarà el masculí de manera genèrica per fer referència al gènere masculí i femení per tal d'agilitzar la lectura del treball.

² Pràctiques durant el tercer curs del Grau a escoles d'Educació Primària.

³ Monitoratge en el lleure infantil i juvenil.

⁴ Instrument dirigit a les escoles amb el qual poden analitzar les pràctiques del centre i aplicar mesures que fomentin la inclusió, per així afavorir la participació de tot l'alumnat en l'entorn ordinari i en el seu propi aprenentatge. En endavant ens referirem a *l'Índex d'Inclusió* (Booth i Ainscow, 2000) amb el nom "*Índex d'Inclusió*" o "*Índex*".

Ainscow, 2000), eina validada que orienta les pràctiques inclusives, detallada al capítol 2, apartat 2.4. Les USEE són un recurs introduït durant el curs 2004-05 a escoles catalanes amb l'objectiu d'afavorir l'escolarització i la prestació de serveis educatius específics a l'alumnat amb discapacitat dins l'escola ordinària, en definitiva, una mesura orientada a l'atenció inclusiva. Per tal de dur a terme l'estudi, s'han escollit dues escoles d'educació infantil i primària per desenvolupar la part pràctica de la recerca, una es situa al Gironès i l'altra al Barcelonès, ambdues van incorporar la USEE el curs 2007-08.

El fet de valorar el grau d'inclusió d'aquesta mesura sorgeix del debat existent sobre el terme d'inclusió, més present aquests darrers anys a la realitat de les escoles, a la legislació i a la societat en general. Amb la LOGSE⁵ (1990) es comença a parlar d'integració i es produeix un avenç significatiu cap a l'atenció a la diversitat impulsant un sistema educatiu comprensiu i integrador. No obstant, és amb la LOE⁶ (2006) quan s'incorpora per primera vegada el concepte d'inclusió, la qual defineix dos principis per a l'educació especial, el de "normalització" assegurant l'entorn ordinari als infants i el "d'inclusió". Destacar que amb el concepte d'integració la responsabilitat d'integrar-se requeia més en el propi individu mentre que la inclusió focalitzava aquesta responsabilitat en la interacció d'aquest individu amb el context, enfocament defensat encara en l'actualitat, tal i com assenyala Verdugo (2003: 8) quan afirma: "en aquest moment l'èmfasi es desplaça de l'individu al que es considerava que s'havia d'integrar, cap a les modificacions ambientals necessàries per tal que l'ambient en el qual l'individu s'integra pugui acceptar com un igual a la persona amb discapacitat".

Actualment, a nivell internacional l'educació inclusiva també es concep com a un tema de ressò, Ainscow i Echeita (2011) coincideixen en afirmar que el significat del terme inclusió varia en cada país. La UNESCO (2008: 3) defineix la inclusió com l'acolliment de la diversitat a l'escola, referint-s'hi de la següent manera: "Un procés permanent, l'objectiu del qual és oferir una educació de qualitat per a tots, respectant la diversitat i les diferents necessitats i capacitats, característiques i expectatives d'aprenentatge dels educands i de les comunitats, eliminant tota forma de discriminació". Echeita i Ainscow (2011: 6) referint-se a inclusió assenyalen: "assegurar la plena presència, el rendiment òptim i la participació completa en un sistema educatiu comú, de tot l'alumnat, inclosos aquells estudiants més vulnerables". D'altra banda, Stainback (2001: 1) coincideix amb la definició de l'enciclopèdia Encarta sobre educació inclusiva que exposa: "és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la

⁵ Llei Orgànica General del Sistema educatiu (1990).

⁶ Llei Orgànica d'educació (2006)

discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula".

Tal i com s'observa, aquestes definicions són força coincidents però amb matisos, nosaltres ens mostrem d'acord a la definició aportada per Booth i Ainscow (2000: 9) dins *l'Índex d'Inclusió*: "A *l'Índex*, la inclusió es concep com a un conjunt de processos orientats a eliminar o minimitzar les barreres que limiten l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat". És doncs d'acord amb aquest concepte d'inclusió que hem analitzat i valorat les pràctiques que es desenvolupen a les USEE i per tant, establert com a marc de referència d'aquest treball.

Per tal de conèixer les visions europees pel que fa a l'educació inclusiva, hem valorat les aportacions realitzades per l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial al document "*Necesidades Educativas Especiales En Europa*" (2003) en el qual es recull informació vinculada a diferents àmbits de l'educació especial a Europa. Centrem l'atenció en l'apartat referit a les polítiques i pràctiques educatives integradores que s'estan desenvolupant als diferents estats de la Unió Europea, en aquesta direcció, l'Agència concreta tres categories on es diferencien les tendències europees. La primera inclou països on les polítiques i pràctiques s'enfoquen a la inclusió de la majoria de l'alumnat dins l'educació ordinària, entre aquests hi trobem: Espanya, Grècia, Portugal, Suècia, Islàndia, Noruega i Xipre. La segona categoria, es refereix a països que ofereixen serveis tant pel sistema ordinari com el d'educació especial, incloent, entre d'altres: Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburg, Àustria, Finlàndia, el Regne Unit. La tercera categoria inclou els països que disposen de dos sistemes educatius diferents, entenent que els alumnes amb necessitats educatives especials (en endavant NEE) s'escolaritzen habitualment en centres d'educació especial o aules especials, entre aquests s'hi identifiquen Suïssa i Bèlgica. Amb tot, s'assenyala que les polítiques inclusives són canviants, per exemple, Alemanya i Holanda prèviament es situaven a la tercera categoria però en efectuar canvis legislatius podrien enfocar-se a la segona.

D'aquesta manera, s'observa que les tendències a Europa són diverses i que Espanya es situa entre els països amb una política i pràctica educativa més inclusiva. Aquest mateix estudi reflecteix que Espanya s'ubica entre els països amb un percentatge més baix d'alumnes amb NEE en centres específics d'educació especial, juntament amb Xipre, Grècia, Islàndia, Itàlia, Noruega i Portugal. En contrast trobem països com Alemanya, Bèlgica, República Txeca i Suïssa on el percentatge d'alumnes amb NEE a centres d'educació especial és superior al 4%. Cal destacar el model inclusiu italià, definit l'any 1978 amb la Llei d'Integració amb la qual tots els infants van ser escolaritzats a l'escola ordinària. Catalunya i la trajectòria que ha seguit en

aquests darrers anys, es pot concebre com a un procés transitiu enfocat al model purament inclusiu, i el recurs USEE és un exemple d'aquesta intenció.

Centrant-nos en l'estructura del Treball de Final de Grau, amb aquest primer capítol pretenem introduir i contextualitzar el projecte amb l'objectiu de situar el lector i despertar-li l'interès. Seguidament es presenta el capítol 2, "Les USEE a Catalunya", en el qual hem realitzat un anàlisi exhaustiu del marc legal en l'àmbit estatal i català⁷. Aquest capítol, es desenvolupa en quatre subapartats: Origen de les USEE a Catalunya, Marc regulador de les USEE, Trajectòria de les USEE i Inclusió segons *l'Índex d'Inclusió*. Al primer, comencem amb un recorregut dels aspectes normatius, des de 1980 amb el Pla nacional d'educació especial, aturant-nos al Decret 117/84, de 17 d'abril, sobre l'Ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari, amb el sorgiment de les UEE (Unitat d'Educació Especial), arribant a la LOGSE (1990) que proposa una educació integradora de la qual se'n deriva el Decret 299/97, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, i el Pla Director de l'educació especial de Catalunya (2003) que regulen, entre molts aspectes, el concepte d'UEE, les quals s'adhereixen a la creació de les primeres USEE el curs 2004-05 amb una orientació de caràcter més inclusiu. Al segon subapartat, "Marc regulador de les USEE", exposem un anàlisi del marc legal en relació als professionals i l'alumnat que la componen, l'organització, funcionament, funcions dels professionals, entre d'altres. Al tercer, "Trajectòria de les USEE a Catalunya", mostrem una descripció de l'evolució que han seguit aquest tipus de mesures a casa nostra. L'iniciem exposant el progrés del nombre d'USEE a les escoles, els alumnes amb necessitats educatives especials escolaritzats en centre ordinaris i el volum de formació brindada a professionals al llarg del procés d'aplicació de la mesura, en base a les dades proporcionades pel Departament d'Ensenyament. Seguidament, analitzem diferents documents oficials que han valorat el funcionament de les USEE al llarg del seu recorregut, contraposant-los amb altres documents provinents del Síndic de Greuges, Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva a Catalunya, la Federació d'associacions de mares i pares d'alumnes de Catalunya (FAPAC) i altres aportacions d'experts. Al quart subapartat, "Inclusió segons *l'Índex d'Inclusió*", expliquem aquest instrument i l'ús que n'hem

⁷ LOGSE (1990), LOE (2006), LEC (Llei d'Educació) (2009), Decret 117/84, de 17 d'abril, sobre l'Ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari, Decret 299/97, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, Ordre EDU/296/2008 de 13 de juny per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, Instruccions d'inici de curs 2013-14, Instruccions d'inici de curs 2004-05, Informe de Inspecció d'Educació de la Supervisió de les Unitats de Suport a l'Educació Especial (2006), Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE), Bases per al Pla d'acció 2007-2010, Pla d'acció 2008-2015.

fet a l'estudi, atès que ha servit per valorar el grau d'inclusió de les USEE analitzades avaluant-ne les pràctiques a través dels indicadors que ofereix.

Encetant la part pràctica de l'estudi, aquesta s'ubica al capítol 3 en el qual presentem els objectius que han definit el treball, encapçalats per dos de generals. El primer, tenint en compte el nostre desconeixement inicial vers la mesura, es basa en avançar en el coneixement de les USEE actuals en termes d'organització, funcionament i de la pràctiques que actualment s'hi desenvolupen. El segon, consisteix en analitzar si les USEE analitzades treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de *l'Índex d'inclusió*. Per assolir aquest darrer se'n proposen tres de secundaris: dissenyar i elaborar els instruments d'anàlisi ajustant els indicadors de *l'Índex d'inclusió* de la dimensió C que s'adeqüin als propòsits de la nostra recerca, descriure i analitzar el funcionament i organització a dues USEE aplicant part de *l'Índex d'Inclusió* i analitzar i identificar punts forts i punts febles de les pràctiques de les USEE analitzades des de la inclusió escolar, aquests han orientat el projecte ajudant-nos a copsar si realment les USEE són un recurs inclusiu per a l'alumnat susceptible a ser escolaritzat a l'escola d'educació especial.

El capítol 4 referent al procediment està format per tres subapartats, en primer lloc, expliquem les quatre fases que ha seguit el projecte. En segon lloc, exposem la metodologia utilitzada la qual parteix de l'anàlisi documental que ha conduït la vessant teòrica en l'elaboració del cos teòric i la part pràctica repercutint en la confecció dels instruments. A més, a la part pràctica, tal i com veurem més detalladament, a cada centre hem realitzat quatre entrevistes dirigides al director, al responsable de la USEE, a una mestra d'aula ordinària amb alumnes de la USEE i a una família d'un infant escolaritzat a la USEE. També, una pauta d'observació aplicada a tres sessions a cada USEE i dos registres omplerts pels responsables de la USEE, un amb indicadors més generals, l'altre durant 9 dies amb indicadors observables en les pràctiques diàries d'USEE. En aquest subapartat proporcionem una breu explicació de cada instrument aproximant-nos-hi, que dóna pas al tercer subapartat en el qual concretem els instruments a la recerca i en mostrem els models. A continuació, es presenta el capítol 5, "Categorització dels resultats", en el qual exposem el sistema de categorització utilitzat per distribuir i unificar els resultats dels diferents instruments, elaborant una breu explicació de la informació que conté cada categoria i els canvis produïts en cada una durant el procés. Successivament, al capítol 6, "Anàlisi dels resultats i conclusions", plasmem l'anàlisi dels resultats obtinguts a cada categoria, acompanyat de les conclusions, en les quals hem procurat integrar-hi altres informacions i consideracions plasmades al marc teòric.

L'estudi es fonamenta en el paradigma interpretatiu⁸ el qual centra l'interès en el significat de les accions humanes, concretament, el funcionament i finalitat de les USEE. Per emprendre la recerca hem partit d'una primera impressió personal fonamentada en considerar les USEE com a una mesura d'atenció a la diversitat que porta a terme pràctiques inclusives accessibles a tot l'alumnat, garantint la participació i aprenentatge de cada infant. Amb la finalitat d'assolir els objectius que defineixen la nostra recerca, hem portat a terme un conjunt d'accions en la vessant teòrica i pràctica abordades de forma sincrònica al llarg de l'estudi, influenciant-se entre elles.

⁸ Tenint en compte les aportacions de Verónica Laura Martínez a *Paradigmas de investigación. Manual multimèdia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialèctica crítica* (2013).

Part teòrica

Capítol 2. Les USEE a Catalunya

2.1 Origen de les USEE a Catalunya

Per tal de comprendre i analitzar les USEE és convenient conèixer el seu origen. A continuació es mostren alguns dels aspectes rellevants entorn l'evolució que ha viscut l'educació especial en el marc espanyol i internacional, i des del nostre punt de vista han estat els fonaments que condueixen a la creació de la mesura a Catalunya. Més endavant, a l'apartat 2.2 fem referència al marc regulador de les USEE i al 2.3 n'analitzem la trajectòria.

Moya (2002) publica l'article "*Breu ressenya històrica de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials a Espanya*", en el qual centra la mirada a l'any 1978 amb la creació del Pla nacional d'educació especial, sorgit d'un context polític i social determinant, coincidint amb la implantació de la Constitució espanyola (1978), la qual contempla a l'article 27 el dret de tots els ciutadans a l'educació obligatòria i gratuïta. El Pla nacional és concebut com el document de referència de l'educació especial establint els fonaments de tota la legislació posterior, tot i ser elaborat l'any 1978 no és fins el 1980 que s'implanta. El Pla nacional es regeix de quatre principis generals que, a Catalunya, es concreten més endavant formant part del Decret 117/84, de 17 d'abril, sobre l'Ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari, aquest determina les bases per a l'atenció dels alumnes d'educació especial a Catalunya. Paral·lelament i a nivell Europeu, la integració també esdevé un objectiu comú. Destacar entre d'altres, el cas d'Itàlia que l'any 1978 s'impulsa una llei, de gran influència a Catalunya, que promou el tancament de les escoles d'educació especial escolaritzant tots els alumnes d'aquesta a l'ordinària. Giné (2000: 117) assenyala: "aquests aires de renovació a l'escola com a conseqüència de la integració dels alumnes ben aviat arribaren a Catalunya promovent iniciatives similars acompanyades d'importants debats en el sector, en qualsevol cas, la seva influència fou decisiva".

Seguidament, el Departament d'Ensenyament publica la primera circular l'any 1981 basada en el Pla Nacional, aquesta determina uns criteris en educació especial centrats en oferir l'atenció necessària als alumnes amb necessitats educatives especials evitant focalitzar l'actuació en el dèficit de l'infant. Giné (2000: 117) indica: "Aquests criteris aposten de forma decidida a favor de canviar la concepció i organització de l'atenció a aquests alumnes, deixant de fixar-se prioritàriament en el dèficit per a passar a prestar atenció a les seves possibilitats i en el que necessiten per a progressar". El següent any (1982) s'impulsa la Llei d'Integració Social del

Minusvàlid (LISMI) entesa com a la primera llei espanyola que contempla mesures de discriminació positives dirigides a les persones amb discapacitat, la qual ofereix recursos, ajudes, entre d'altres, per a aquest col·lectiu (CERMI, 2012). Així doncs, amb aquest context cada vegada més integrador apareix el Decret 117/84, de 17 d'abril, sobre l'Ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari, mencionat anteriorment, el qual determina el marc normatiu, convertint-lo en el referent de les actuacions que es portaran a terme a Catalunya posteriorment. Aquest, reflecteix els principis del Pla nacional d'educació especial (1980) referenciant-ho així:

Aquests principis es fonamenten en la consideració de l'educació com un bé al qual tots els ciutadans, sense cap mena d'excepció, tenen dret, tal com manifesta l'article 27 de la Constitució; en el reconeixement de l'educabilitat de tota persona i el seu dret a ser valorada i exigida segons les seves capacitats, així com en el dret a rebre la resposta adequada a les seves necessitats educatives dins el sistema escolar ordinari i en el sí de la pròpia comunitat.

Decret 117/84, de 17 d'abril, sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en sistema educatiu ordinari, Preàmbul, p.1270.

A l'article tercer s'especifiquen aquests principis acompanyats de mesures concretes. En primer lloc, el *principi de normalització* basat en garantir que tothom pugui tenir accés a qualsevol entorn. En segon lloc, el *principi d'integració* basat en afavorir un canvi progressiu en l'educació, disminuint l'escolarització d'alumnes a l'escola d'educació especial per atendre'ls a l'escola ordinària. En tercer lloc, el *principi de sectorització* que vetlla per una atenció el màxim de propera a l'àmbit geogràfic de desenvolupament de la persona facilitant el desplaçament dels serveis al context més ordinari i general. En quart lloc, el *principi d'individualització* que assenyalava: "L'atenció educativa als alumnes s'ajustarà, en el seu desenvolupament, duració, programes i avaluació, a les característiques i singularitats de cada persona" (Decret 117/84, de 17 d'abril, sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en sistema educatiu ordinari, Art.3).

El mateix decret determina altres mesures d'atenció als alumnes d'educació especial, per exemple, a l'article novè s'exposa que el Departament d'Ensenyament assignarà a les escoles públiques professors de suport, especialistes i auxiliars necessaris per tal que orientin els tutors en les àrees que ho requereixin. Alhora, se n'especifiquen les funcions d'aquests entre les quals s'observa la de detectar de forma precoç les dificultats d'aprenentatge, la confecció de programes correctors, la participació en la preparació de materials i recursos didàctics i l'assessorament als pares. A més, a l'article desè s'indica que el nombre de professionals d'aquest àmbit vindrà determinat pel nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials matriculats.

Observant el context dels anys 1978-1984 i les tendències integradores procedents d'Europa, Espanya es va anar posicionant en un sistema integrador que la LOGSE aprovada l'any 1990 va confirmar. Aquesta llei i el seu posterior desplegament, aposta per una educació integradora basada en els principis d'integració i normalització, a la llei s'exposa de la següent manera: "L'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i d'integració escolar". (LOGSE, 1990, CAP.V, Art.36). La llei suposa un avenç en l'educació del moment, proposant un conjunt de mesures com la introducció de professionals especialitzats a les escoles, l'oferta de recursos adequats a la situació de cada infant, l'aplicació de plans d'actuació amb els quals s'adapta l'avaluació de l'alumnat amb necessitats educatives especials, entre d'altres. En el document s'especifica així:

Per aconseguir els objectius assenyalats a l'article anterior, el sistema educatiu haurà de disposar de professors de les especialitats corresponent i de professionals qualificats, així com dels mitjans materials didàctics precisos per a la participació dels alumnes en el procés d'aprenentatge. Els centres hauran de comptar amb la deguda organització escolar i realitzar les adaptacions i diversificacions curriculars necessàries per a facilitar als alumnes la consecució dels objectius indicats. S'adequaran les condicions físiques i materials dels centres a les necessitats d'aquests alumnes.

LOGSE, 1990, CAP.V, Art.37

D'aquesta llei se'n deriva el segon decret en Educació Especial a Catalunya l'any 1997, Decret 299/97, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, inspirat en els quatre principis esmentats anteriorment. Aquest defineix i regula molts àmbits en educació especial, entre els quals contempla l'escolarització dels alumnes amb discapacitat en escoles d'educació especial o en centres ordinaris amb Unitat d'Educació Especial (UEE)⁹ o sense aquesta, concretant-ne els professionals, recursos, condicions ambientals, entre d'altres a cada centre. També, determina les condicions dels edificis i altres aspectes com la col·laboració dels centres ordinaris amb els d'educació especial, compartint experiències i materials didàctics. Aquest Decret és el primer que parla de les UEE assentant les bases de la seva regulació que, de forma més aprofundida, exposem a l'apartat següent.

Tota aquesta evolució a nivell legislatiu i normatiu en relació a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives especials, ve reforçada per moviments socials que lluiten i defensen els drets de la inclusió, en aquest moment històric la Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva a Catalunya, formada per professionals i entitats vinculades a l'educació, impulsa l'any 2001 un *Manifest* amb l'objectiu d'influenciar en el Pla Director de l'Educació Especial de

⁹Les UEE sorgiren amb l'objectiu d'integrar els alumnes en contextos ordinaris i més endavant les UEE pretenen orientar-se més a la inclusió dels alumnes en contextos ordinaris fomentant-ne la participació dins l'aula ordinària.

Catalunya, en aquell moment en procés d'elaboració per la Generalitat de Catalunya. El *Manifest* es recolza en la legislació del moment a Catalunya i Espanya i en les recomanacions a nivell internacional. Sobretot en referència a la Declaració Universal dels Drets Humans (1948), la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989), les declaracions de les Nacions Unides en el Programa d'Acció Mundial per a les Persones amb Discapacitat (1982), en les Normes Uniformes sobre la Igualtat d'Oportunitats per a les Persones amb Discapacitat (1993) i les conclusions de la Conferència Mundial sobre les Necessitats Educatives Especials organitzada pel Govern Espanyol en cooperació amb la UNESCO (1994). Alhora, fa referència als beneficis obtinguts de diferents experiències d'integració en escoles ordinàries sense concretar-ne. Una d'aquestes experiències és la del CEIP Margalló a Vilanova i la Geltrú, essent un dels centres pilot d'integració el curs 1983-84, escolaritzant els alumnes de l'escola d'educació especial al centre ordinari i aplicant els principis implantats al Decret 117/84, de 17 d'abril, sobre l'Ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari. Partint d'aquestes bases, el *Manifest* (Plataforma ciutadana per una escola inclusiva, 2001: 1) proposa un conjunt de condicions a contemplar en el Pla Director, s'esmenta així: "detallem les condicions que considerem imprescindibles per tal que el futur Pla Director de l'Educació Especial impulsi decididament l'escola pública i concertada que volem".

Successivament, l'any 2003 el Departament d'Ensenyament publica i obre a consulta l'assenyalat Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya(PDEE)¹⁰, fruit de la legislació que el precedeix i considerant les visions i propostes socials com les de Plataforma Ciutadana per a l'Escola Inclusiva a Catalunya. Aquest document determina unes directrius per seguir treballant l'educació especial els pròxims 10 anys de forma inclusiva, fa referència a les UEE de la següent manera: "A través d'aquesta/es UEE s'escolaritzen i es proporcionen serveis educatius específics a l'alumnat amb discapacitat de més envergadura; alumnes que, en les situacions més generalitzades, podrien estar escolaritzats en centres d'educació especial"¹¹.

Les primeres USEE es creen al curs 2004-05, esmentades a les Instruccions d'inici de curs d'aquest mateix any¹², de manera que a partir d'aquest moment les UEE s'assimilen a les USEE

¹⁰ El Pla Director de l'Educació Especial pretén ser un instrument per millorar l'atenció dels alumnes amb discapacitat a les escoles, també, afavorir-ne l'àmbit social garantint una millor qualitat de vida.

¹¹ Departament d'Ensenyament. *Pla Director de l'educació especial de Catalunya*, 2003: 46.

¹² El Departament d'Ensenyament aprova i publica anualment a la xarxa els documents per a l'organització i el funcionament dels centres, aquests es coneixen com a Instruccions d'Inici de curs. Al llarg del document utilitzarem aquesta denominació, al realitzar cites literals es referenciaran amb una nota al peu de pàgina, assenyalant la resolució que les determina, l'apartat i la pàgina on s'ubica la informació. Les USEE actualment es regulen a través de les Instruccions d'Inici de curs que s'aproven anualment per resolució.

i posteriorment també es regulen com aquestes. Un altre referent en tot aquest procés és el *Pla d'acció Aprendre junts per viure junts 2008-2015*¹³, determina en termes generals que les actuals unitats d'educació especial assignades en centres ordinaris han d'esdevenir USEE. Es concep que les UEE parteixen d'un enfocament poc inclusiu, treballant de forma diferenciada del grup ordinari i compartint-ne estones escasses, amb una organització diferent i comptant només amb professorat específic. Defugint d'aquest concepte es creen les USEE amb una finalitat més inclusiva, aplicant una metodologia permeable que vetlla per la participació dels alumnes en l'entorn ordinari. Tal i com veurem més endavant, a l'apartat 2.3 aprofundim en aquest aspecte.

2.2 Marc regulador de les USEE

Un cop situat l'origen de les USEE i el context legislatiu, social i polític en que es produeix, procedirem a la descripció del marc que les regula a l'actualitat. Per dur-la a terme s'ha analitzat el marc legislatiu i normatiu vigent en l'àmbit estatal i català. A través d'aquest apartat pretenem conèixer el marc legislatiu i organitzatiu actual regulador de l'atenció a la diversitat a les escoles en general i també de les USEE per tal de contrastar-lo posteriorment amb els resultats obtinguts de la recollida de dades dins el capítol 6 d'anàlisi i conclusions.

Per una banda, analitzant la LOE (2006) i la LEC (2009) observem que en general s'aposta per un model educatiu d'atenció a la diversitat que respongui als principis d'inclusió i normalització, concretat a l'article 71 del capítol I de la LOE (2006) de la següent manera: "L'atenció integral a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu s'iniciarà des del mateix moment en què aquesta necessitat sigui identificada i es regirà pels principis de normalització i inclusió" (LOE, 2006, CAP I, Art. 71. *Principios*. 3). Ambdues lleis recalquen que es prendran les mesures necessàries per atendre els alumnes que requereixen d'una educació alternativa a l'ordinària ateses les necessitats educatives especials que presentin, procurant-ne la identificació precoç per tal d'emprendre un pla d'actuació al moment, adequat i flexible. Alhora, es garanteixen els recursos, adaptacions curriculars, formació del professorat, organització, col·laboració amb serveis externs, entre d'altres. D'aquí que el desplegament normatiu que se'n fa, contempla la disponibilitat de mesures per a l'atenció a la diversitat,

¹³ El *Pla d'acció Aprendre junts per viure junts 2008-2015* és un document publicat pel departament d'ensenyament destinat a la comunitat educativa que estableix uns objectius amb intencionalitat clarament inclusiva, aquests s'esperen assolir dins el termini 2008-2015. Parteix de la idea d'una educació de qualitat per a tothom independentment de les característiques personals.

essent a les Instruccions d'Inici de Curs on es concreten, com és el cas del recurs USEE¹⁴, tal i com veurem seguidament.

Centrant-nos en les Instruccions d'Inici de Curs 2013-14, es defineixen les USEE com una mesura que té la finalitat de garantir l'atenció educativa i la participació dels alumnes amb necessitats educatives especials, atenent les seves condicions tals com trastorns d'espectre autista, discapacitats intel·lectuals o trastorns generalitzats del desenvolupament, en entorns escolars ordinaris. Aquest document regula les USEE des de l'etapa d'educació infantil fins a secundària, en centres públics o privats. Alhora, determina que els professionals de la USEE han d'atendre entre 5 i 10 alumnes dels assenyalats i aquests han de pertànyer a un grup ordinari (fins el curs 2011-2012 la proporció era d'atenció a 4-8 alumnes). En aquesta resolució no s'ha detectat una concreció en relació al volum d'hores que aquests infants poden sortir de l'aula ordinària, únicament indiquen que es sortirà "quan els continguts i les competències a desenvolupar ho facin indispensable"¹⁵.

Amb tot, el Departament ha publicat diversos documents anomenats "*Orientacions a l'entorn de les unitats de suport a l'educació especial – USEE*"¹⁶ l'últim és de novembre de 2008 i s'hi declara que no hi ha un temps mínim que l'alumne d'USEE hagi de realitzar a l'aula ordinària, però es recomana, per garantir la integració, que hi passin almenys un terç del temps escolar i fins un 50% segons les particularitats dels alumnes i del centre. Tot i així, es considera l'opció que els alumnes puguin passar la totalitat del temps a la USEE encara que no es recomani. D'altra banda, també s'assenyala que les USEE es consideren idònies per a la inclusió i, per tant, l'escolarització compartida no hauria de ser una opció.

Regint-nos de l'article 7 del decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, s'exposa que aquests alumnes han de ser atesos tenint en compte la seva edat, capacitats i necessitats per assolir els objectius curriculars. En aquest mateix Decret, dins la Tercera disposició addicional s'assenyala que la proporció de professionals/alumnes en les aules serà establerta pel Departament

¹⁴ En aquest sentit, creiem que és d'interès apuntar la fragilitat i la temporalitat que actualment té la regulació sobre les USEE a Catalunya, entenent que es tracta d'una mesura contemplada en una disposició normativa (resolució) generalment amb caràcter anual i subjecte a canvis amb molta facilitat. Atès que es tracta d'una mesura important en el model d'inclusió plantejat, entenem que aquesta hauria d'estar recollida en disposicions normatives de rang superior.

¹⁵ Resolució de 21 de juny de 2013 per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2013-2014, Atenció a la Diversitat, p. 5.

¹⁶ Disponible a:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=99681d8a9a367110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=99681d8a9a367110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD> dins l'apartat d'atenció a la diversitat orientat a la Inspecció.

d'Ensenyament. D'aquesta manera, el Departament resol anualment l'aprovació de les plantilles de personal docent dels centres educatius públics, aquest any concretades a través de la RESOLUCIÓ ENS/2420/2012, d'11 de novembre.

D'acord amb les Instruccions d'Inici de curs 2013-14, l'actuació dels professionals de la USEE s'ha de focalitzar en garantir l'aprenentatge i la participació de l'alumnat de la USEE en activitats de l'aula ordinària i de l'escola. No obstant, quan sigui necessari es pot recórrer al suport en grups reduïts, atenció individualitzada o altres agrupaments. Les Instruccions determinen que l'alumnat de la USEE comparteix el mateix marc curricular de referència amb la resta de companys de l'escola reflectit en el projecte educatiu de centre, prioritzant-ne l'autonomia personal i el desenvolupament de les habilitats socials.

Les funcions assignades als professionals d'USEE a les Instruccions d'inici de curs 2013-14, consisteixen en l'elaboració dels plans individualitzats dels alumnes que s'atenen a la USEE, en el qual han de determinar les prioritats educatives per cada alumne, les estratègies que es poden dur a terme per facilitar la participació d'aquests alumnes a l'aula ordinària i al centre, les activitats d'atenció individual o en grup reduït, els criteris que es duran a terme per la realització del seguiment i l'avaluació dels alumnes. A més, cal indicar-hi qualsevol aspecte necessari per les especificitats del pla elaborat. Cal considerar que els Plans Individualitzats (en endavant PI) s'elaboren quan un alumne no pot seguir el seu progrés tot i les adaptacions i les mesures de reforç aplicades. Els alumnes que formen part d'una USEE disposen d'un PI ja que tenen un dictamen d'escolarització motivat per alguna discapacitat, a excepció que es consideri que la discapacitat no afecta al procés d'aprenentatge de l'infant, més endavant s'exposa detalladament com s'efectua l'elaboració d'aquest dictamen. Pel que fa al seguiment del PI és responsabilitat del mestre de la USEE amb la participació de l'equip docent i professionals implicats en l'atenció a l'alumne. D'altra banda, correspon als professionals de la USEE l'elaboració de materials específics amb l'objectiu de facilitar l'aprenentatge i la participació dels alumnes a la USEE i a l'aula ordinària. També, l'acompanyament d'aquests alumnes en les activitats de l'aula ordinària, entenent que requereixen d'un suport. Quan sigui necessari els professionals de la USEE hauran d'impartir activitats de caràcter específic, individuals i en grup reduït. A més, correspon al responsable de la USEE la tutoria individual dels alumnes que atén.

En l'àmbit de treball en equip, el mestre responsable de la USEE ha de participar de la Comissió d'atenció a la diversitat (CAD)¹⁷ i en les sessions d'avaluació.

Centrant-nos en l'organització i funcionament de les USEE, el Decret 299/97 sobre atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, a l'article 5 assenyala: "Prèviament a la matriculació d'alumnes amb necessitats educatives derivades de discapacitats psíquiques, motrius o sensorials, els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) realitzaran un dictamen d'escolarització de caràcter personal per a cadascun d'ells". Aquest inclou una avaluació referida a l'autonomia personal i social, l'estimació d'ajuts, suports i adaptacions que pot requerir l'infant i la proposta d'escolarització on es contemplen les opcions expressades pels pares i condicionada a les dotacions i infraestructures dels centres. El dictamen s'ha de revisar al llarg de l'etapa educativa i en finalitzar-la, per tal d'adequar la decisió d'escolarització a l'evolució de les necessitats de l'alumne i afavorir una major integració d'aquest. Així doncs, qualsevol alumne de la USEE disposa de dictamen i del seu seguiment per part de l'EAP.

Pel que fa a la presa de decisions en relació als alumnes de la USEE, segons les Instruccions d'inici de curs 2013-14, hi participen: "els tutors i els professors especialistes per mitjà dels equips docents i de la comissió d'atenció a la diversitat o òrgan equivalent de l'escola"¹⁸. D'altra banda, s'assenyala que "L'atenció a les necessitats educatives de tots els alumnes ha de plantejar-se des de la perspectiva global del centre i de la participació prioritària dels alumnes en entorns ordinaris, i ha de formar part de la seva planificació"¹⁹, concretant les mesures que se'n deriven als documents de gestió de centre, incidint en l'organització del centre i en la pràctica dels mestres. A més, es concreten tres nivells d'intervenció a considerar en la planificació: mesures universals (programacions i metodologia de treball a l'aula, organització del centre, acció tutorial, carta de compromís educatiu, projecte de convivència, pla d'acollida i/o comissió d'atenció a la diversitat), suports addicionals (suport escolar personalitzat, atenció als alumnes nouvinguts i atenció als alumnes que pateixen malalties prolongades) i suports intensius per alumnes amb necessitats educatives especials (plans individualitzats, unitats de

¹⁷ Les Instruccions d'Inici de Curs (2013-14) recomanen als centres escolars (públics i privats) la constitució de la Comissió d'atenció a la diversitat o òrgan equivalent per la planificació, promoció i seguiment d'actuacions per l'atenció a la diversitat de necessitats educatives dels alumnes. A aquesta li correspon concretar criteris i prioritats per l'atenció a la diversitat dels alumnes, l'organització, ajustament i seguiment de l'evolució dels alumnes amb necessitats educatives especials i específiques i la proposta dels PI i les altres funcions que en aquest àmbit li atribueixi el centre mateix.

¹⁸ Resolució de 21 de juny de 2013 per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2013-2014, Atenció a la diversitat: 5.

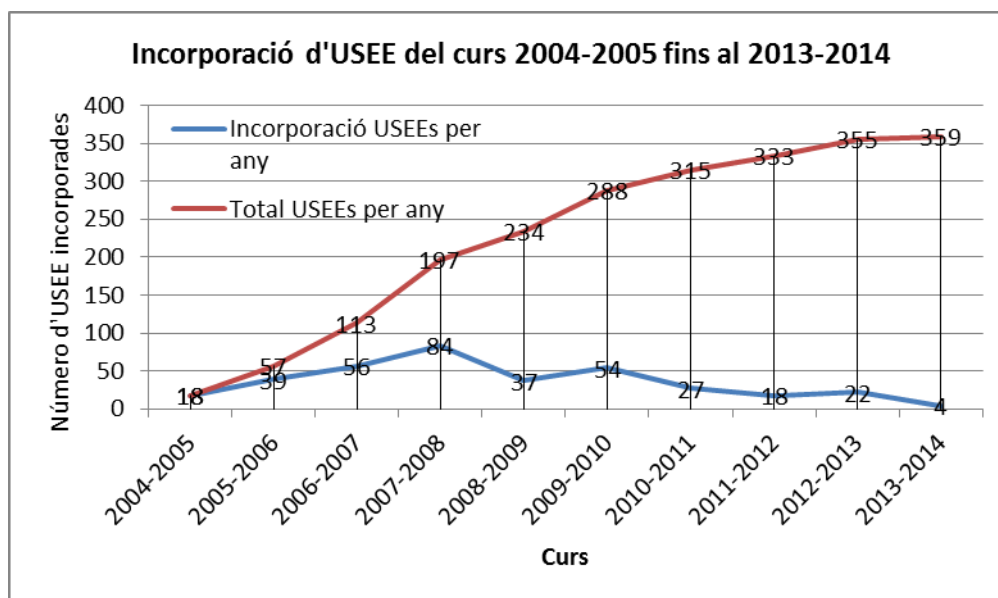
¹⁹ Resolució de 21 de juny de 2013 per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2013-2014, Atenció a la diversitat: 2.

suport a l'educació especial o escolaritat compartida entre el centre ordinari i el centre d'educació especial). Per tant, l'equip docent és el responsable d'elaborar els criteris per a l'atenció i l'avaluació dels alumnes de la USEE coordinant-se amb la CAD, respectant l'article 5 de l'Ordre EDU296/2008, de 13 de juny, per la qual es determina el procediment, els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària.

En definitiva, el funcionament de les USEE a Catalunya es regula essencialment a través de les Instruccions d'inici de curs aprovades amb caràcter anual, i en d'altres disposicions normatives de caràcter més general que considerem oportunes per tal de presentar una visió global de la situació actual de les USEE a casa nostra.

2.3 Trajectòria de les USEE a Catalunya

Havent analitzat l'origen i el marc regulador de les USEE, ens centrarem en conèixer la trajectòria de la mesura a les escoles de Catalunya i la valoració que se n'ha fet. Actualment ens situem al dècim curs escolar d'aplicació d'aquest recurs. La Il·lustració 1 en mostra l'evolució del nombre d'USEEs des del seu inici l'any 2004 fins l'actualitat, segons les dades aportades pel Departament d'Ensenyament²⁰.



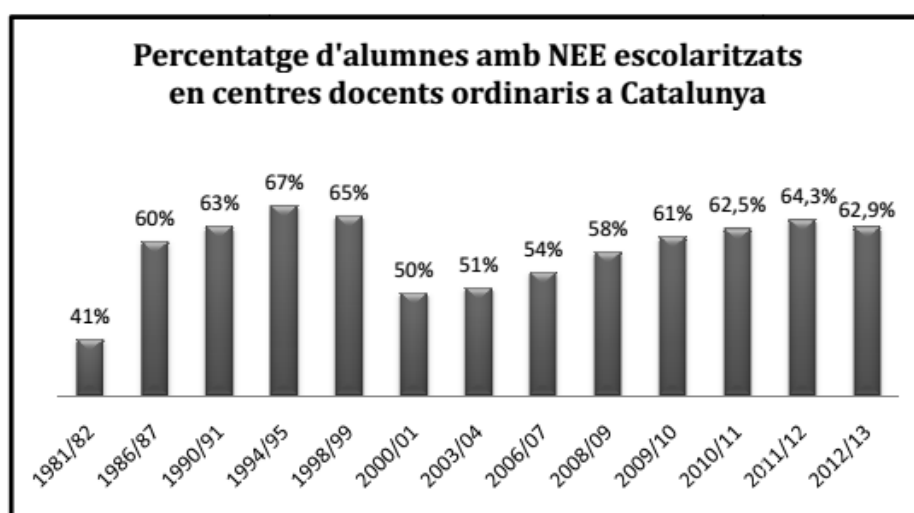
Il·lustració 1. Incorporació d'USEE del curs 2004-05 al 2013-14
Elaboració pròpia - Font: Departament d'Ensenyament

Tal com s'observa al gràfic 1, durant el curs 2004-2005 es van introduir les primeres 18 unitats i l'any següent se'n van incorporar pràcticament el doble. En el període comprés entre els

²⁰Dades facilitades específicament per a l'estudi pel Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió del Departament d'Ensenyament.

cursos 2006-07 i el 2009-10 les incorporacions incrementen considerablement. Per contra, a partir del curs 2010-2011 la incorporació d'unitats es redueix progressivament fins a introduir-ne només 4 aquest curs 2013-2014. Cal destacar que des de l'inici de la mesura s'han anat incorporant unitats cada curs escolar fins a disposar de 359 USEEs funcionant a l'actualitat. No obstant, el Departament únicament ha aportat dades de les incorporacions, per tant, no podem contemplar les possibles baixes ni tampoc l'evolució que segons els diferents sectors geogràfics o en les diferents etapes educatives han tingut.

Havent tractat el volum d'incorporacions d'USEE d'ençà de la seva implantació fins l'actualitat, seguidament es mostra el volum d'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials en centres ordinaris abans i durant el procés d'incorporació de les USEE, a partir de l'anàlisi realitzat per Josep M^a. Jarque²¹ de les dades estadístiques del Departament d'Ensenyament, presentades a la Il·lustració 2:



Il·lustració 2. Evolució del percentatge d'alumnes amb NEE escolaritzats en centres ordinaris
Font: Plataforma Ciutadana per a una escola Inclusiva a Catalunya (2013) ²²

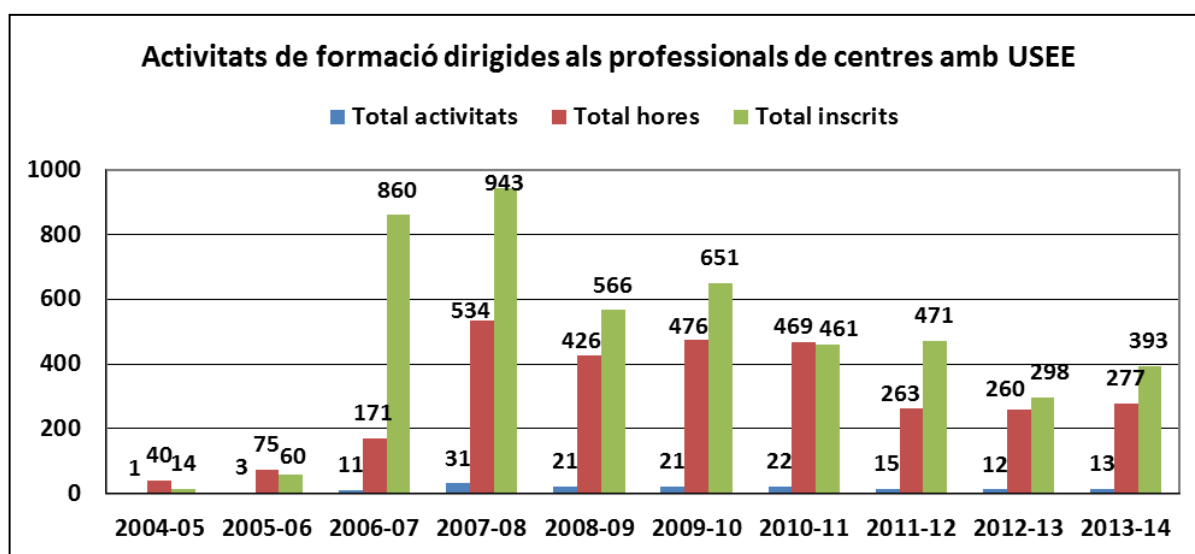
Observant els percentatges, és rellevant que a partir del curs 1986-87 incrementés significativament el percentatge d'escolarització d'alumnes amb NEE en centres ordinaris, assolint el 67% el curs 1994-95 i esdevenint moment de màxima escolarització d'aquest col·lectiu en centres ordinaris, tenint en compte la inexistència del recurs USEE en aquell

²¹ Josep M^a. Jarque va treballar al Departament d'Ensenyament durant el període 1980-2000, és expert en educació especial. Les dades aportades per l'autor divergeixen de les publicades pel Departament d'Ensenyament, ens basem en les aportades per l'autor perquè observem que informes anteriorment publicats pel Departament coincideixen amb aquestes. Més endavant, s'exposa les diferents versions sobre la divergència de dades.

²² Dins: *Nota de premsa. La resposta d'Ensenyament a l'informe del Síndic sobre Escola Inclusiva és pobre i decebedora*. Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva a Catalunya, 2013, p. 2. Disponible a l'Annex 10.

moment. En contrast, el curs 1998-99 s'aprecia un lleuger descens que es magnifica durant el curs 2000-01 en el qual només el 50% dels alumnes amb NEE es troben en centres ordinaris. Els cursos posteriors, coincidint amb la incorporació progressiva d'USEE a les escoles, s'observa un ascens progressiu fins assolir un 64,3% el curs 2011-12. Sorprenentment, el curs 2012-13, s'observa un descens d'un 1,4% situant l'alumnat NEE en centres ordinaris en un 62,9%, esdevenint el primer descens des del curs 1998-99 i tenint en compte que es disposa de 355 USEE. Aquestes dades fan qüestionar si el desplegament de les USEE planteja un avenç en la inclusió d'alumnes amb NEE a escoles ordinàries o si simplement els alumnes amb NEE ara es troben en USEE dins escoles ordinàries quan durant el període de 1986 a 1999 un bon percentatge eren a ordinàries sense USEE.

Hem considerat oportú conèixer si la dotació d'USEE a les escoles s'ha acompanyat de formació específica dirigida als professionals d'aquests centres. A continuació, la gràfica 3 mostra les activitats de formació impulsades pel Departament al llarg de la trajectòria de les USEE.



II-lustració 3. Formació al professorat 2004-2014
Elaboració pròpia - Font: Departament d'Ensenyament²³

Observant la gràfica es pot considerar que s'ha acompanyat el desplegament de les USEE de formacions específiques. No obstant, no es disposa d'informació referida a la tipologia d'aquestes formacions, l'oferta de places ni els continguts tractats, per aquest motiu no podem realitzar un anàlisi exhaustiu de la repercussió que ha tingut aquesta formació ni

²³ Dades facilitades específicament per a l'estudi pel Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió del Departament d'Ensenyament.

avaluar si ha estat suficient. En la part pràctica del treball, Capítol 6, es plasmen les valoracions dels professionals en relació a la formació.

Un cop analitzades les dades referides al nombre d'USEE a les escoles, el volum d'alumnes NEE escolaritzats a l'escola ordinària i l'aproximació a la formació que ha acompanyat aquest procés, centrem l'atenció en la valoració del funcionament d'aquest recurs al llarg del seu recorregut. El Departament d'Ensenyament ha publicat dues valoracions sobre les USEE: *l'Informe de la Inspecció d'Educació de la Supervisió de les Unitats de Suport a l'Educació Especial* (2006) i *l'Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)*²⁴. D'altra banda, també ha publicat dos documents on es concreta la direcció a seguir per l'assoliment d'una escola de qualitat per a tots, el primer *Bases per al Pla d'acció "Aprendre junts per viure junts" (2007-2010)* forma part del procés d'elaboració del *Pla d'acció Aprendre junts per viure junts 2008-2015*²⁵. En aquests s'hi recull informació d'interès sobre l'estat de l'educació inclusiva a Catalunya i s'hi estableixen les actuacions a seguir durant el període 2008-2015.

Per tal de valorar el funcionament de les USEE al llarg del seu recorregut analitzarem cronològicament les aportacions recollides en aquests documents contrastant-les amb les aportacions d'entitats, associacions i autors vinculats a l'educació inclusiva. Aquest anàlisi servirà de base teòrica per l'elaboració de les conclusions al capítol 6, permetent el contrast de les dades actuals amb les assenyalades en aquest apartat.

La primera referència sobre el funcionament de les USEE des de la seva implantació l'aporta l'Associació catalana de professionals dels equips d'assessorament psicopedagògic (ACPEAP), que l'any 2005 presenta el document *Anàlisi de la situació actual en l'atenció a la diversitat i propostes per avançar cap a una escola inclusiva*²⁶, en el qual s'assenyala: "Hi ha Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) en determinats centres però es tracta d'experiències inicials, algunes d'elles amb connotacions de segregació important" (ACPEAP, 2005: 8). D'altra banda, l'autora Elvira Martí Brossa a l'article "*Les Unitats de Suport a l'educació especial*" (2005) referit al desplegament inicial de les USEE a l'educació secundària, assenyala que el

²⁴ *L'Informe de la Inspecció d'Educació de la Supervisió de les Unitats de Suport a l'Educació Especial*, parteix de la supervisió de les noves unitats del curs 2005-06 amb l'objectiu d'assegurar que es compleix la legislació reguladora, l'assessorament si és necessari i el seguiment de les mesures aplicades. *L'Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)* és un document elaborat pel Departament d'Ensenyament el curs 2008-09, amb l'objectiu de reflexionar sobre el model de funcionament de les USEE. Aquest document no concreta data de publicació.

²⁵ Ambdós documents no concreten l'any de publicació.

²⁶ Document amb el qual l'associació dels EAP mostra la seva opinió i aportacions com a professionals per l'avenç cap a una escola inclusiva.

disseny de la mesura el primer any de creació estava a mans de cada centre, tenint com a conseqüència “un model diferent en relació amb l'alumnat que atén i en relació amb les decisions organitzatives que cada centre, amb el seu equip de professionals, ha prioritzat” (Martí, 2005: 5). L'autora, incideix en la importància d'aprofundir en els mecanismes de coordinació entre professionals, considerant-los “incipients” a partir de l'experiència d'un curs d'USEE. Aquestes primeres visions dels professionals serveixen de referència prèvia a la primera supervisió realitzada pel Departament.

L'any 2006, el Departament presenta el document *l'Informe de la Inspecció d'Educació de la Supervisió de les Unitats de Suport a l'Educació Especial* (2006). L'informe s'elabora a partir de l'anàlisi de les 34 USEE incorporades el curs 2005-2006 en centres públics de primària i secundària²⁷. Es centra en aspectes d'adequació de l'alumnat, resultats vinculats a les USEE, coherència del treball i adequació del sistema organitzatiu de la USEE. L'objectiu és comprovar si les USEE responen al previst a les Instruccions d'inici de curs 2005-2006. Els resultats de la supervisió assenyalen els punts forts i punts febles de la mesura als diferents centres.

A les escoles de primària es realitzen 22 registres d'entre les 16 USEE supervisades. Del conjunt d'ítems valorats ressalten pel seu bon funcionament la relació família-escola (95,45%), l'avenç de l'alumnat d'acord amb les adaptacions (95,45%), el grau de participació de l'alumnat en activitats generals del centre (90,91%), l'adequació del perfil de l'alumnat atès a la USEE (86,36%), el treball dels alumnes donant resposta a les adaptacions (86,36%) i la coordinació en el seguiment i avaluació dels professionals que intervenen amb alumnat de la USEE (86,36%). Els punts febles, amb percentatges més destacats, es refereixen al grau de participació de l'alumnat de les USEE a l'aula ordinària (9,09%), l'adequació del perfil de l'alumnat atesos en les USEE (9,09%), l'adequació dels recursos didàctics (9,09%), l'adequació dels espais (18,18%) i la coordinació amb el professorat de l'aula ordinària i de la USEE en l'ús dels recursos (18,18%). Tal i com s'observa, alguns aspectes es consideren punts forts perquè tenen una avaluació percentual força elevada però, al mateix temps, són considerats punts febles al obtenir alguns percentatges que demostren que existeixen discrepàncies vers la regulació. La supervisió realitzada a secundària també ho posa de manifest, tal i com veurem a continuació.

Pel que fa als centres de secundària, es supervisen 18 USEEs amb un total de 20 registres. Els punts forts, obtenen valors d'entre 60-75% essent visiblement inferiors dels obtinguts a la supervisió de primària. Per tant, centrarem l'atenció en els percentatges dels punts febles que

²⁷ No s'exposa els motius pels quals únicament s'han supervisat USEE de nova creació.

ens concretaran els aspectes a millorar detectats. Un 25% dels registres ha demostrat que l'adequació del perfil de l'alumnat atès a les USEE no es correspon amb el regulat a la legislació, d'altra banda, un 20% reflecteix que la participació de l'alumnat en activitats generals de centre i a l'aula ordinària tampoc és l'esperada, també s'observa disconformitat vers la coordinació entre els professionals que intervenen amb l'alumnat de la USEE en el seu seguiment i avaluació, un 25% mostra que no es realitza adequadament, un 20% il·lustra que la coordinació amb el professorat de l'aula ordinària i de la USEE en l'ús de recursos tampoc funciona i un 25% assenyala que els espais no són adequats.

Aquests resultats van ser lliurats als centres supervisats amb la finalitat de regular els aspectes per millorar. D'aquesta primera supervisió se n'extreu que les USEE a centres de primària s'adeqüen més a la legislació reguladora que les de secundària i, tot i obtenir percentatges positius més elevats, es contemplen aspectes a millorar.

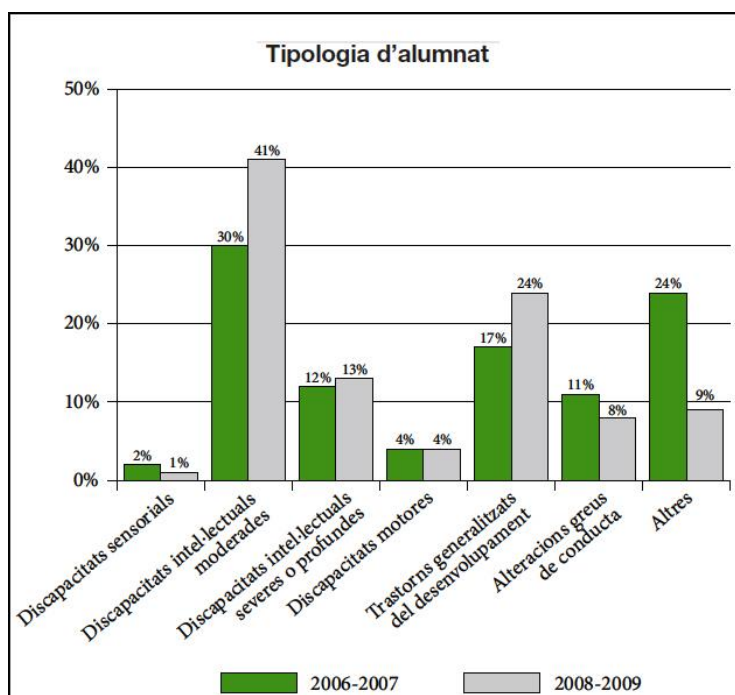
El segon document analitzat és *Bases per al Pla d'acció (2007-2010) "Aprendre junts per viure junts"*. Aquest té l'objectiu d'avançar en l'escolarització d'alumnes amb discapacitats delimitant un calendari d'actuacions per assolir uns objectius vinculats a l'escolarització de tot l'alumnat en entorns ordinaris, l'optimització dels recursos existents per tal que els alumnes amb discapacitat puguin participar en entorns ordinaris, l'avenç en l'atenció integral dels alumnes amb discapacitat durant l'escolarització i transició a la vida adulta i l'elaboració d'un mapa dels recursos i serveis per l'educació d'alumnes amb discapacitat. En aquest document s'assenyala que una de les actuacions desenvolupades durant el període 2004-2005 va ser la creació de 115 USEE, comportant un increment de 150 professors i 106 educadors d'educació especial, el desenvolupament de formacions en aquests centres, l'impuls i reorientació de l'escolarització compartida, l'ampliació dels serveis educatius, major suport al professorat en l'atenció d'alumnes amb discapacitat i l'inici dels serveis de suport a l'atenció de l'alumnat amb discapacitat motriu, trastorns generalitzats del desenvolupament i de la conducta. Tenint en compte aquests aspectes i els objectius fixats pel Departament per tal d'impulsar una educació inclusiva, una de les actuacions que s'assenyala fa referència a la consolidació i ampliació de les USEE en centres ordinaris i a la fusió de centres d'educació especial amb centres ordinaris per la creació de nous centres inclusius. Les dades referides a la incorporació d'USEE d'ençà de la seva aparició que s'ha mostrat a l'inici d'aquest apartat, reflecteixen que l'objectiu referent a l'ampliació de les USEE s'ha assolit, o si més no, se n'ha incrementat any rere any el nombre. No obstant, la fusió entre centres d'educació especial i ordinaris no s'ha

produït. Aquest document va ser difós entre el professorat per tal de perfilar el Pla d'acció que s'exposarà més endavant.

El tercer document consultat és l'*Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)* desenvolupat pel Departament d'Ensenyament amb l'objectiu de reflexionar sobre el model de funcionament de les USEE. Aquest es basa en l'Informe de Supervisió comentat anteriorment i en la recollida de dades qualitatives a través d'entrevistes. S'ha de considerar que aquest document reflecteix la visió vers les USEE de les persones implicades en el moment de realitzar-lo. Per aquest motiu, esdevindrà un dels documents de referència en l'anàlisi dels resultats i conclusions del capítol 6, oferint-nos una visió amb perspectiva pel contrast de les dades recollides durant aquesta cerca.

L'estudi es desenvolupa a 198 centres que comptaven amb una USEE des de feia més d'un any, valorant-ne el compliment de la regulació de les USEE en diferents àmbits. S'hi conclou que s'ha produït un augment d'alumnes amb NEE a centres ordinaris i s'incideix en què la participació de l'alumnat USEE a l'aula ordinària és superior a un 65% del temps. Observant la Il·lustració 4 referent a la tipologia d'alumnat que s'ha atès a les USEE durant els períodes 2006-07 i 2008-09, extreta de l'*Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)*. S'aprecia que el col·lectiu més present a la mesura és l'alumnat amb discapacitats intel·lectuals moderades. D'altra banda, sorprèn el volum d'alumnes situats a la categoria "altres" la qual dificulta conèixer en quin grau aquest alumnat s'ajusta al perfil d'alumnes d'USEE.

Il·lustració 4. Tipologia d'alumnat escolaritzat en USEE cursos 2006-07 i 2008-09.
Font: Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)



Les aportacions, valoracions i suggeriments de professionals i famílies configuren l'apartat qualitatiu de l'estudi estructurat en 5 àmbits: alumnat, gestió d'aula, plantejament institucional del centre, suports externs i famílies. Seguidament, presentem del conjunt d'informacions les més significatives per la nostra recerca.

Pel que fa a l'alumnat, s'assenyala que l'escolarització inclusiva és beneficiosa pels alumnes amb discapacitat, especialment en aspectes d'autonomia, socialització i aprenentatge, considerant que també afavoreix tot l'alumnat en la convivència i els valors. D'altra banda, s'indica la necessitat d'ajustar els perfils de l'alumnat que ha de ser atès a la USEE i la resposta educativa dels infants amb trastorns de conducta, a més, es considera important que aquests alumnes participin d'entorns ordinaris des d'edats primerenques, entenent que la incorporació tardana pot tenir efectes negatius en la inclusió de l'alumne. Pel que fa a la gestió d'aula es conclou que "la posada en funcionament de la USEE ha afavorit la mobilització de noves estratègies i la revisió d'aspectes didàctics i metodològics a l'aula (treball cooperatiu, activitats més obertes i diversificades, treball per projectes, TIC, activitats manipulatives, treball multinivell,...)" (Departament d'Ensenyament, Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE): 19). En aquesta direcció, es considera que la presència de dos professionals a l'aula ordinària afavoreix les pràctiques inclusives ja que promou estratègies i metodologies per a l'atenció de tot l'alumnat, incidint en la importància de la formació d'aquests professionals. D'altra banda, es comenta que una ràtio de 8 alumnes és alta segons el tipus de necessitats (cal considerar que a l'actualitat la ràtio màxima és de 10), afegint que l'atenció dels alumnes a la USEE i a l'aula ordinària es veu condicionada per l'edat i les característiques pròpies de cadascun. En relació al plantejament institucional del centre s'especifica que cal que sigui global i liderat per l'equip directiu, amb una bona coordinació entre professionals i famílies per a la inclusió educativa. L'avaluació referida als suports externs afirma que és necessari el suport als centres educatius i a les famílies. També, es considera imprescindible abordar la formació dels diferents professionals de centre en educació inclusiva. Les famílies fan una bona valoració vers la participació d'alumnes amb discapacitat en entorns ordinaris, també plasmen la necessitat de rebre suport i acompanyament per part del professorat i dels serveis educatius.

Seguidament, es presenten les propostes de futur plantejades al *Pla d'acció Aprendre junts per viure junts 2008-2015*. Aquest document, manté l'objectiu d'afavorir l'educació de qualitat per a tots, especialment l'alumnat amb discapacitat, establint un calendari d'actuacions ha realitzar fins a 2015. Una de les actuacions assenyalades es refereix a la formació, considerant

que a l'inici de cada curs escolar s'hauria d'oferir formació específica als professionals de centres que comptin amb una USEE, atorgant importància a la formació dels professionals dels centres dotats d'aquest recurs i reafirmant-la dins l'oferta anual de plans de formació de zona, on s'hauria de preveure la constitució de seminaris de coordinació entre professionals de l'educació especial, entre ells els d'USEE. També, s'especifica la necessitat de concretar l'oferta anual de cursos telemàtics sobre inclusió educativa. Pel que fa al nombre d'USEE a les escoles, es considera que el curs 2015 n'haurien d'existir 518, cal considerar que el darrer curs escolar (2013-14) només se n'ha afegit 4, sumant-ne 359 en total. En relació al seguiment i l'avaluació, s'assenyala la realització dels dos estudis que s'han comentat prèviament en aquest apartat²⁸ i la correspondència a la Inspecció d'Educació de seguir supervisant aquest procés. Adoptant les bases d'aquest document, Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva a Catalunya, a través de la *Nota de premsa: "La resposta d'Ensenyament a l'informe del Síndic sobre Escola Inclusiva és pobre i decebedora"*²⁹ (2014) insta al Departament que reprengui els objectius que s'assenyalen en aquest document, considerant que fa temps que no s'està realitzant cap mesura en aquesta direcció.

L'informe del Síndic de Greuges al qual es refereix la Plataforma, es publica l'octubre de 2013 sota el títol *"Consideracions del Síndic en el marc d'una actuació d'ofici sobre el desenvolupament del principi d'educació inclusiva"*. Aquesta intervenció sorgeix de la demanda prèvia que realitzen la FAPAC i la Federació d'Educació de CCOO de Catalunya, en la qual s'insta al Síndic a investigar determinats aspectes per tal de garantir el dret d'escolaritat d'aquest alumnat. El Síndic, dirigint-se al Departament d'Ensenyament assenyala la necessitat de garantir l'educació inclusiva dels infants amb discapacitat, entenent que aquests tenen dret a ser escolaritzats en centres ordinaris, afirmen que les limitacions econòmiques en educació tenen una afectació negativa en la inclusió. A més, consideren que les dades aportades pel Departament mostren una reducció d'alumnes amb NEE en centres ordinaris i un increment en els d'educació especial, tal com s'ha observat a les dades analitzades anteriorment per Josep M^a Jarque. També, s'incideix en què la manca de recursos als centres ordinaris pot ser conseqüència de la tria de les famílies per una tipologia de centre o un altre i alerta del biaix observat entre les diferents propostes d'escolarització que realitzen els EAP, considerant que el fet que hi hagi centres d'educació especial al territori pot ser un factor determinant perquè es derivi els alumnes fora dels centres ordinaris. El Síndic de Greuges també planteja algunes aportacions vers el desplegament de les USEE, assenyalant que aquest procés "ha estat

²⁸ *L'Informe de la Inspecció d'Educació de la Supervisió de les Unitats de Suport a l'Educació Especial* (2006) i *L'Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)*.

²⁹ Vegeu Annex 10. Nota de premsa: Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva a Catalunya (2013).

acompanyat de reduccions en la dotació de personal docent i també de problemes derivats de la manca de cobertura de les reduccions de jornada i de les baixes temporals dels educadors d'educació especial" (Síndic de Greuges, 2013: 3), fets que es deriven a què l'alumnat d'USEE pugui no disposar d'aquesta atenció per falta de personal algunes hores. A més, assenyalen que s'està escolaritzant alumnat en centres d'educació especial que amb suport podrien ser atesos en centres ordinaris. En referència al personal de suport, indiquen que s'ha reduït les hores del personal auxiliar d'educació especial³⁰ sense correspondre's amb les necessitats dels alumnes escolaritzats en centres ordinaris que poden requerir-los. Tenint en compte aquests aspectes realitzen recomanacions, entre les quals s'assenyala: "Completar la implantació de les USEE d'acord amb l'estudi de valoració de les necessitats del territori per garantir l'atenció dels alumnes per als quals l'EAP ha indicat aquest tipus d'escolarització" (Síndic de Greuges, 2013: 6). També, es recomana l'avenç en l'ampliació del personal de suport pels alumnes amb NEE ajustant-lo a les necessitats de les escoles, garantir la formació dels professionals en l'atenció de l'alumnat amb NEE i la reconversió dels centres d'educació especial en centres de referència per les escoles ordinàries. Referent a aquest darrer aspecte, l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial al document "*Necesidades Educativas Especiales En Europa*" (2003), exposa que el rol dels centres d'educació especial en alguns països adopta la funció de centres de recursos, com Finlàndia, en altres està en procés d'aplicació com Holanda. A Espanya estan obligats a cooperar amb les escoles ordinàries i en altres països com Regne Unit ofereixen serveis a les escoles ordinàries.

Davant d'aquestes aportacions el Departament d'Ensenyament publica el 18 d'octubre de 2013, una nota de premsa titulada "*Baixa el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials en el conjunt de centres de Catalunya*"³¹, en la qual es mostra la convicció per reunir-se amb el Síndic de Greuges i contrastar els aspectes assenyalats per aquest. Dins la nota de premsa s'assenyala que el percentatge d'alumnes amb NEE a l'escola ordinària es situa aproximadament en un 74%, en contraposició a les dades presentades per Josep M^a Jarque comentades anteriorment les quals s'assimilen a les presentades pel Síndic de Greuges. Justifiquen el descens de matrícula d'infants amb NEE a l'escola ordinària assenyalant que s'ha reduït el nombre d'aquests en el conjunt de centres. En suma, consideren que l'increment d'alumnes en centres d'educació especial rau en la prolongació de la permanència d'alumnes majors d'edat que ja hi són escolaritzats. Pel que fa al volum de personal, indiquen que no s'ha reduït el nombre de mestres d'educació especial tot i la reducció del nombre d'alumnes amb

³⁰ Citats al document com a personal vetllador.

³¹ En línia Disponible a:

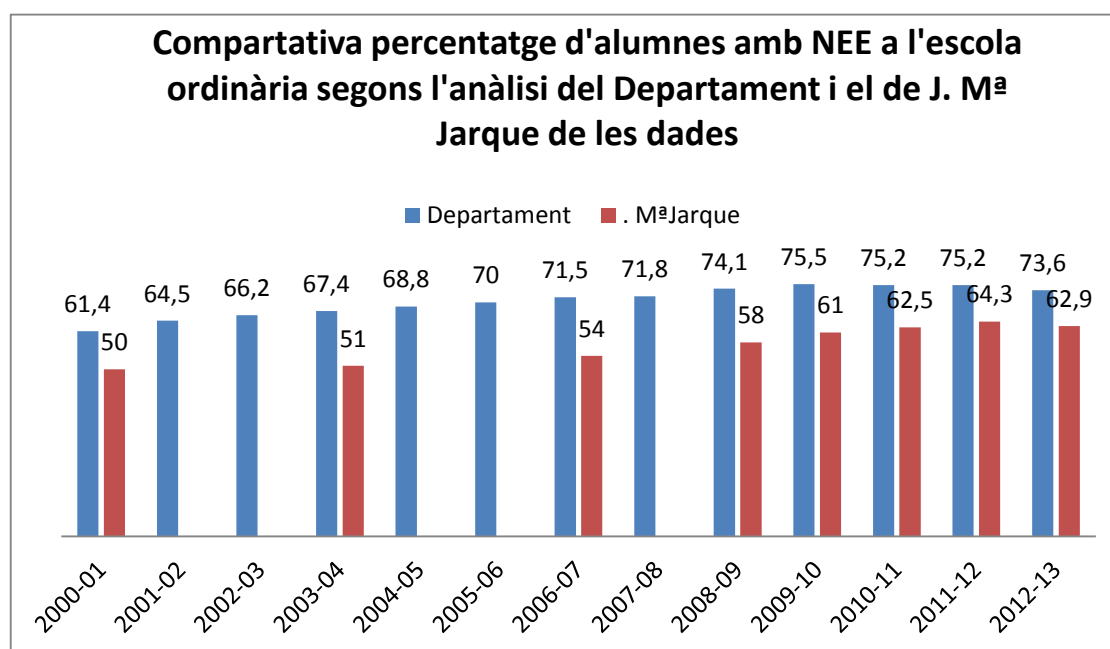
http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/detall.do?id=224753

discapacitat i confirma que la reducció d'hores de vetlladors s'ha produït però que s'ha repartit diferent. D'altra banda, la nota de premsa s'acompanya d'una taula de dades on es concreta el volum d'alumnes amb NEE escolaritzats en centres ordinaris i centres d'educació especial, el total d'alumnes amb NEE i el percentatge d'alumnes amb NEE en centres ordinaris.

Comporta a la incertesa veure que els percentatges aportats pel Departament d'Ensenyament i l'anàlisi realitzat per Josep M^a Jarque presentin dades significativament diferents. La nota de premsa emesa per la Plataforma ciutadana per a una escola inclusiva a Catalunya³² en resposta a les declaracions del Departament sobre l'informe del Síndic, ens aporta una visió diferent d'aquesta discrepància de dades. Consideren que el Departament ha "inflat" les dades d'alumnes amb NEE per tal d'alterar els percentatges de participació a l'escola ordinària. Plataforma ho justifica explicant que el Departament exposa que hi ha aproximadament 26.000 alumnes amb NEE, en canvi, Plataforma en comptabilitza uns 18.000, designen aquesta diferència a la categoria d'infants agrupats en "Altres" dins la categorització de NEE, sobre els quals Plataforma assenyala que aquest grup mai s'havia comptabilitzat com a alumnes amb NEE. Seguidament, incideixen i es sumen a les demandes realitzades pel Síndic de Greuges, considerant entre d'altres aspectes, la necessitat d'avaluar el funcionament de les USEE, comentant que "sovint s'han pervertit fins convertir-se en aules especials aïllades dins l'escola ordinària" (Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva a Catalunya, 2013: 2).

La Il·lustració 5, presenta la divergència entre les dades aportades pel Departament d'Ensenyament dins la nota de premsa "*Baixa el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials en el conjunt de centres de Catalunya*" (2013) i les analitzades per Josep M^a. Jarque dins la nota premsa "*La resposta d'Ensenyament a l'informe del Síndic sobre Escola Inclusiva és pobre i decebedora*", publicada per la Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva a Catalunya (2013). Cal assenyalar que l'anàlisi de les dades aportades per Josep M^a. Jarque ens han proporcionat el marc de referència en relació a l'alumnat amb NEE a centres ordinaris ja que els resultats que planteja es corresponen amb els publicats anteriorment en documents oficials del Departament d'Ensenyament.

³² Nota de premsa. *La resposta d'Ensenyament a l'informe del Síndic sobre Escola Inclusiva és pobre i decebedora*. Plataforma Ciutadana per a una escola inclusiva a Catalunya, 2013.



Il·lustració 5. Comparativa percentatge d'alumnes amb NEE a l'escola ordinària.
Elaboració pròpia – Font: Departament d'Ensenyament i Josep M^a Jarque³³

Observant la gràfica es contempla la divergència de percentatges que s'hi presenta, en alguns períodes superior al 15% entre una font i l'altra. Aquest fet il·lustra la dificultat de retratar la situació actual de les USEE a Catalunya, ja que encara que el Departament disposa d'abundants dades publicades, les referides a les USEE són escasses i molt generals.

Per tal d'obtenir una visió més qualitativa i objectiva de la mesura, contemplem les reflexions de Cristina Pellisé³⁴ i Climent Giné³⁵ vers aquest recurs a l'entrevista "*L'educació inclusiva en temps d'incertesa*" publicada a *La Revista de Blanquerna* el gener de 2013", en la qual se'ls pregunta la seva opinió vers les USEE amb l'objectiu de conèixer si a l'actualitat són un bon recurs per l'atenció d'alumnes amb discapacitats greus en entorns ordinaris. El Dr. Climent Giné considera que l'aplicació d'USEE no era necessària, mostrant respecte vers el funcionament d'algunes, però afirma que és més important dotar de més recursos i donar responsabilitat a l'equip directiu per atendre les necessitats pròpies de cada centre, entenent que les USEE comporten un etiquetatge o categorització administrativa que resulta

³³ Dins: dins: Nota de premsa de la Plataforma ciutadana per a una escola inclusiva a Catalunya (2013)

³⁴ Cristina Pellisé Pascual ocupa el càrrec de Subdirectora General d'Ordenació i Atenció a la Diversitat del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. L'any 2005, coincidint amb la creació de les primeres USEE, ocupava el càrrec de Responsable del Servei d'Educació Especial i Programes Educatius, posteriorment denominat Servei d'Educació Especial.

³⁵ Dr. Climent Giné, investigador en escola inclusiva, experimentat en l'àmbit de la discapacitat i en educació especial. Ha estat degà de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna-URL (2004-2012).

contraproductiu. Cristina Pellisé, per la seva banda, menciona la irregularitat i diferència que s'ha produït en la implantació de les USEE. A més, considera que en algunes escoles s'han assimilats a les antigues unitats d'educació especial (UEE), sense obviar que alguns centres n'hagin fet bon ús i hagin estat un bon recurs per avançar en inclusió. Considera que aquesta diferència en els resultats pot ser fruit de la falta de regulació o discrepàncies en la seva concepció. D'altra banda, Josep M^a Jarque ofereix una visió pessimista vers la finalitat de les USEE d'afavorir la inclusió en centres ordinaris d'alumnes amb discapacitat, a l'article "*Trenta anys de la 'integració', i som on érem*" publicat a *El diari de l'educació* l'abril de 2014, en referència a les USEE, assenyala:

Moltes d'elles s'estan convertint en les antigues unitats d'educació especial (UEE); no són, per tant, un recurs per a l'escola inclusiva, sinó com a màxim per a la integració física. Els alumnes d'aquestes unitats estan a l'escola ordinària, però no hi són.

Jarque, *Diari de l'educació*, 2014³⁶

Per últim, la perspectiva aportada per la FAPAC (Federació d'associacions de mares i pares d'alumnes de Catalunya) que l'abril de 2014 presenta el *Manifest "Sumem Capacitats"* a través del qual assenyalen els aspectes que cal reforçar per assolir la inclusió, i declarant que: "Tenir una escola inclusiva no és només posar una USEE (unitat de suport a l'educació especial) en un centre ordinari i ja en tenim prou" (FAPAC, 2014: 1). En aquest realitzen demandes referides a la formació dels professionals, la necessitat de campanyes de sensibilització, l'augment de recursos a les escoles a tots els nivells, la garantia de tots els serveis per les persones amb necessitats educatives especials i la revisió de la regulació actual, entenent que actualment es regulen a partir del Decret 299/97, de 17 d'abril, sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari, que consideren obsolet i mal aplicat i que al no existir una regulació duradora depenen únicament de les Instruccions d'Inici de curs anuals amb la consegüent inseguretat i inestabilitat que genera. Alhora, manifesten que les retallades econòmiques tenen efectes negatius en l'educació dels infants comportant conseqüències negatives en un futur. Tot i no tractar-se d'un document oficial, permet aproximar-se a la valoració que es fa de la mesura des de la perspectiva dels pares i mares, visió possiblement poc contemplada i que es considera molt representativa.

En conclusió, podem determinar que es detecten punts forts i febles des dels diferents punts de vista, demostrant que a nivell general és una mesura força controvertida i amb molts elements crítics a considerar. Els estudis oficials analitzats ofereixen una valoració en positiu

³⁶ En línia. Disponible a: <http://diarieducacio.cat/trenta-anys-de-la-integracio-i-som-on-erem/>

de les USEE d'ençà de la seva creació, assenyalant aspectes a millorar però amb una bona percepció a nivell general. Per contra, les aportacions més actuals, realitzades per especialistes vinculats a l'educació inclusiva, la Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva a Catalunya i el *Manifest* presentat per la FAPAC, posen en entredit les USEE com a mitjà per a la inclusió emparant aquesta valoració en diverses causes com la manca de recursos, la necessitat d'una millor formació, la necessitat de més consciència inclusiva, una regulació clara i, fins i tot, considerant les USEE innecessàries encara que algunes singularment hagin tingut bon funcionament.

2.4 Inclusió segons l'Índex d'inclusió

Tal com s'assenyala a la introducció, existeixen diverses definicions pel concepte d'inclusió, nosaltres hem fonamentat el nostre estudi en la plantejada per Booth i Ainscow a l'Índex d'Inclusió: "A l'Índex, la inclusió es concep com a un conjunt de processos orientats a eliminar o minimitzar les barreres que limiten l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat" (Booth i Ainscow, 2000: 9). Aquest document ha esdevingut de referència pel desenvolupament d'aquest estudi, orientant-nos en la definició esmentada i aplicant part del document en l'anàlisi de les escoles. L'Índex d'Inclusió, ha estat àmpliament validat³⁷, conté un recull de materials dissenyats per ajudar a les escoles a avançar cap a l'escola inclusiva, orientat a la recerca i a la millora de les pràctiques en un context inclusiu. Pretén crear contextos escolars de col·laboració a partir de la situació real de l'escola i els coneixements previs dels docents amb l'objectiu de fomentar l'èxit en tot l'alumnat, potenciant-ne l'aprenentatge i la participació. S'ha utilitzat en moltes escoles de diferents països com Noruega, Finlàndia, Alemanya, Romania, Portugal i Catalunya, traduïnt-se a múltiples idiomes. També, s'ha utilitzat de base en diverses investigacions³⁸, com és la nostra recerca.

Centrant-nos en la inclusió, a l'Índex d'Inclusió s'entén com a un procés d'auto-crítica continu que han de portar a terme les escoles amb la finalitat de millorar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat a la comunitat educativa i a la seva localitat. Els autors assenyalen: "Esperem que el procés de l'Índex contribueixi al desenvolupament d'escoles més inclusives, en les quals tots els alumnes d'una determinada comunitat s'eduquin junts sense

³⁷ S'ha aplicat àmpliament a diferents països i també a Espanya. L'article de Duran (2005), *Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusión) en el Estado Español*, ho plasma àmpliament. D'altra banda, Plancarte (2010) a l'article *El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar*, presenta una validació de l'instrument.

³⁸ Alguns exemples: Duke (2009) *The use of the Index for Inclusion in a regional educational learning community*. Lyra; Karapanos i Kostakos, (2011) *Intelligent Playgrounds: Mesuring and affecting social inclusion in schools*.

perdre de vista les necessitats específiques de cadascú, fent realitat el principi d'una educació per a tots, amb tots i per a cada un" (Booth i Ainscow, 2000: 7). A més, *l'Índex d'Inclusió* defineix alguns dels termes que utilitza, considerant que el significat que se'ls atorga pot variar a diferents països. Entre ells, destacar el canvi en la terminologia utilitzada habitualment per referir-se a l'alumnat amb necessitats educatives especials, substituïda per "alumnes que experimenten barreres d'aprenentatge i a la participació", incidint en què aquestes "necessitats" no rau en l'alumne sinó en molts altres aspectes. El propi Ainscow referint-se a l'ús terminològic que s'aplica a *l'Índex d'Inclusió*, dins l'article "*Fer inclusiva l'educació: Com s'hauria de conceptualitzar la tasca?*" (Ainscow, 2006), emfatitza en la importància de replantejar els conceptes que habitualment utilitzem en l'àmbit de la inclusió. En aquesta recerca, tot i compartir el punt de vista d'Ainscow, s'ha optat per la terminologia habitualment utilitzada, per tal de no caure en ambigüitats i assegurar la ben entesa de tots els implicats durant la recerca.

Per tal d'aplicar *l'Índex d'Inclusió*, cal un procés d'autoavaluació del centre en el qual es diferencien tres dimensions: la cultura, les polítiques inclusives i les pràctiques inclusives, que es reflecteixen en la proposta inclusiva que es portarà a terme. D'altra banda, es desenvolupa el procés d'aplicació en cinc fases. La primera, consisteix en formar un grup de coordinació responsable de conèixer *l'Índex d'Inclusió* (conceptes, materials i metodologia) i transmetre'ls a la resta de professionals amb l'objectiu de recollir opinions diverses. La segona etapa consisteix en aplicar un anàlisi i una exploració de l'escola utilitzant els materials de *l'Índex d'Inclusió*. En la tercera fase s'apliquen canvis inclusius a l'escola partint de la identificació realitzada a l'etapa anterior. La quarta, determina les prioritats que s'han de desenvolupar. La darrera fase, avalua la progressió en cada dimensió (cultura, polítiques i pràctiques inclusives) del centre.

Pel que fa a les dimensions esmentades, la Dimensió A: crear cultures inclusives, pretén idear una comunitat escolar basada en valors inclusius compartits per tothom, els principis que s'hi especifiquin condicionaran les polítiques escolars. La Dimensió B: elaborar polítiques inclusives, té l'objectiu de garantir la inclusió com a focus de desenvolupament de l'escola, elaborant activitats adequades a la diversitat d'alumnat. Centrant-nos en la Dimensió C: desenvolupar pràctiques inclusives, té la finalitat de mostrar la cultura i les polítiques inclusives de l'escola. Les pràctiques inclusives garanteixen la participació de tot l'alumnat atenent els seus coneixements previs i superant les barreres que dificulten la inclusió a través de l'ensenyament, activitats adequades i recursos de l'escola i la comunitat.

Amb tot, l'aplicació de *l'Índex d'Inclusió* requereix d'un llarg procés, per això, ens hem centrat en una part d'aquest per dur a terme el treball de camp del nostre estudi. En aquest cas, ens valdrem de la dimensió C (pràctiques inclusives) per la recerca a les escoles, mitjançant els materials que es proposen en la segona etapa (ús de materials per a l'exploració i anàlisi de les pràctiques del centre). Aquesta dimensió proposa un conjunt d'indicadors acompanyats de preguntes en dos àmbits: "orquestrar el procés d'aprenentatge" i "mobilitzar els recursos". El primer es centra en aspectes vinculats al desenvolupament de les classes, la planificació inclusiva, l'aprenentatge cooperatiu, l'avaluació formativa, el respecte mutu, entre d'altres. El segon àmbit, mobilització dels recursos, fa referència a aspectes com la distribució dels recursos, el coneixement i aprofitament dels recursos de la comunitat, la generació de recursos per part dels professionals per al recolzament de l'aprenentatge i participació de tots, entre d'altres. Els indicadors que es plantegen per cada àmbit, mostren les prioritats que ha de contemplar l'escola per fer possible la inclusió. Per tant, hem utilitzat i adaptat aquests indicadors i preguntes per elaborar els instruments de recollida de dades (entrevistes, pautes d'observació i registres) que han orientat la nostra recerca i que trobareu recollits a l'annex. A més, ens han permès delimitar els criteris per analitzar i avaluar les pràctiques de les USEE valorant-ne el grau d'inclusió. S'ha considerat oportú basar-nos en aquesta dimensió³⁹ ja que s'hi reflecteixen les altres dimensions, considerant que a partir de l'anàlisi de les pràctiques de les USEE podem detectar indirectament els valors i principis de l'escola, la tipologia d'activitats que es practiquen i el grau d'inclusió d'aquestes, amb la finalitat de donar resposta als objectius plantejats a l'inici de la recerca: avançar en el coneixement de les USEE actuals en termes d'organització, funcionament i de les pràctiques que actualment s'hi desenvolupen i analitzar si les USEE treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de *l'Índex d'Inclusió*.

³⁹ Vegeu Annex 1. Dimensió C de *l'Índex d'Inclusió* (Booth i Ainscow, 2000)

Part Pràctica

Capítol 3. Objectius

A continuació es mostren els objectius que guien la recerca. En aquests s'hi vincularan l'anàlisi dels resultats i les conclusions que trobareu al capítol 6.

1. Avançar en el coneixement de les USEE actuals en termes d'organització, funcionament i de les pràctiques que actualment s'hi desenvolupen.

2. Analitzar si les USEE treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de *l'Índex d'Inclusió*.

2.1. Dissenyar i elaborar els instruments d'anàlisi ajustant els indicadors de *l'Índex d'inclusió* de la dimensió C que s'adeqüin a als propòsits de la nostra recerca.

2.2. Descriure i analitzar el funcionament i organització a dues USEE aplicant part de *l'Índex d'Inclusió*.

2.3. Analitzar i identificar punts forts i punts febles de les pràctiques de les USEE analitzades des de la inclusió escolar.

Capítol 4. Procediment

4.1 Fases i temporització general de la recerca

Per tal de dur a terme la recerca hem establert quatre fases al llarg del procés, de desembre de 2013 fins a juny de 2014. L'establiment de tasques es concreta dins cada una de les fases per tal de presentar-ho de forma acotada, cal tenir en compte que no ha estat un procés lineal, sinó que les diferents tasques s'han anat desenvolupant al llarg de tot el procés, avançant i retrocedint quan ha estat necessari.

La primera d'elles comença de desembre i fins a mitjans de gener de 2014, al llarg d'aquest període hem realitzat els primers contactes amb les dues USEE per establir una relació prèvia amb l'escola, acordant els espais on posteriorment es desenvoluparia el treball pràctic, alhora, donar a conèixer el nostre projecte i acotar-lo. El primer contacte amb cada centre ha estat per correu electrònic i via telefònica, posant-nos en contacte amb direcció i amb el responsable de la USEE, s'ha acordat una cita a l'escola en la qual hem explicat el nostre projecte i establert les dates per a les intervencions. En aquest mateix moment hem iniciat el procés de negociació amb el Departament d'Ensenyament via correu electrònic i telefònica, tanmateix, la resposta es rep durant el mes d'abril després d'un segon contacte. També, hem començat l'anàlisi de documentació bibliogràfica i normativa com la LOE (2006), la LEC (2009), *l'Índex d'Inclusió*, entre d'altres. D'altra banda, hem confeccionat el primer esborrany d'entrevistes, pautes d'observació i registres per anar relacionant la teoria amb la pràctica. Aquesta primera aproximació al marc teòric ens ha permès acabar d'acotar els objectius de la recerca. Aquesta fase es correspon amb el disseny i estructuració de la recerca en el seu conjunt.

En relació a la segona fase, s'ha iniciat a mitjans de gener fins a finals de febrer de 2014. En aquest període hem aprofundit en l'anàlisi documental amb l'objectiu de definir el cos teòric aconseguint-ne la descripció del capítol 2 i pràcticament del capítol 4 sobre la metodologia i així després hem confeccionat de forma més precisa els instruments de recollida de dades vinculant-los amb la teoria.

Pel que fa a la tercera fase, emparant-se dins el termini de març a abril de 2014. Ha consistit en aplicar la part pràctica a les dues escoles, és a dir, realitzar les entrevistes, les tres observacions i registres a cada centre, seguit de la categorització dels resultats, l'anàlisi i l'obtenció de conclusions segons el disseny i objectius previstos. Per tant, el procés s'ha iniciat a principis de març a l'escola del barcelonès, ens hi hem desplaçat i al llarg de dues setmanes s'han obtingut

les diverses dades que després analitzem. Durant la setmana següent s'han categoritzat els resultats, destinant la darrera setmana de març a perfilar el marc teòric juntament amb la pràctica. En relació a l'escola del gironès, hem iniciat la recerca a principis d'abril destinant dues setmanes a l'aplicació dels instruments de recollida de dades. A la tercera setmana s'han categoritzat els resultats complementant-los amb els de la primera escola. La darrera setmana d'abril ha servit per dur a terme l'anàlisi i extracció de conclusions. S'ha decidit organitzar tot el procés d'aquesta manera per tal d'adaptar-nos a les escoles, garantint la nostra disponibilitat i intercanvi d'informacions amb elles, també, hem analitzat les dues USEE en moments diferents per evitar interferències en l'obtenció de dades i aconseguir el màxim rigor possible.

Finalment, la quarta fase ubicada entre maig i juny de 2014 s'ha dedicat a l'elaboració d'aquest informe i a la preparació de la defensa oral. S'ha decidit deixar el marge de dues setmanes abans de l'entrega oficial del document, 16 de maig, per tal d'aprofundir en el text i fer les correccions pertinents, a més de les que s'han portat a terme, al llarg de totes les fases, amb la tutora de la Universitat de Vic que realitza el seguiment del treball. A finals de juny es realitza la presentació del treball, entesa com a defensa oral, davant d'un tribunal format per professors de la Universitat de Vic.

4.2 Metodologia

Pel que fa a la metodologia emprada, ens hem guiat pels continguts treballats en el marc de l'assignatura Seminari de Mètodes d'Investigació impartida el primer semestre del quart curs del Grau en Mestre d'Educació Primària a la Universitat de Vic, en la qual hem treballat aspectes bàsics pel desenvolupament d'un estudi i tècniques d'investigació de referència.

El nostre estudi es fonamenta en el paradigma interpretatiu ja que es porta a terme un recull de dades qualitatives, tot i complementar-les amb quantitatives, que centren l'interès en el significat de les accions humanes, en aquest cas, el funcionament i finalitat de les USEE per comprendre i interpretar la realitat objectivament, alhora, la teoria i la pràctica es retroalimenten al llarg del procés. Bisquerra (2004) en relació al paradigma interpretatiu assenyalava: "l'èmfasi recau en la perspectiva dels participants durant les interaccions educatives, amb l'intent d'obtenir comprensions en profunditat de casos particulars des d'una perspectiva cultural i històrica, per això, es recorre al registre d'un tipus d'informació global, contextualitzada i de caràcter qualitatiu, que requereix un enfoc eminentment social" (Bisquerra, 2004: 74). D'altra banda, la recerca es regeix d'una investigació de camp

particularista i ideogràfica ja que mostra les perspectives dels implicats, en aquest cas s'analitza la realitat de dues USEE de comunitats diferents, Bisquerra (2004: 312) fent referència a Pérez Serrano (1994) ho indica així: "és particularista ja que es caracteritza d'un enfoc ideogràfic, orientat a comprendre profundament la realitat singular".

També, l'estudi ha seguit una modalitat amb finalitat aplicada ja que té l'objectiu de copsar les pràctiques d'aquesta mesura per observar-ne el grau d'inclusió segons *l'Índex d'Inclusió* i el seu funcionament, tal i com exposen els dos objectius principals del treball. En relació a l'abast temporal és transversal ja que es porta a terme en un únic moment, en el període de desembre de 2013 a juny de 2014 durant el quart curs del Grau en Mestre d'Educació Primària. No ha estat possible l'abast longitudinal ja que el període de realització del projecte és l'acotat per la vinculació d'aquesta recerca en el marc de l'assignatura de TFG i per tant, en el període establert per la Universitat de Vic. D'aquesta manera, la profunditat de la investigació és exploratòria de caràcter provisional, oferint-nos un primer coneixement del fenomen estudiat, també és explicativa d'uns fets que considerant els diferents factors implicats en la recerca com la quantitat de les USEE analitzades, els contextos d'aquestes i amb un temps i moment determinats, ens adonem que poden condicionar els resultats ja que si s'analitzessin un ventall més ampli d'USEE i amb més temps, possiblement l'aproximació de la recerca variaria, per això, considerem que és de caràcter provisional i explicativa d'uns fets.

Per tal d'obtenir una mostra adequada a l'estudi, s'han analitzat dues USEE situades a ubicacions i contextos socioculturals i econòmics molt diferenciats amb l'objectiu d'heterogeneïtzar els contextos de procedència de les escoles i, així, recollir dades dels efectes que aquests poden causar a cada centre. De les diferents tècniques d'investigació s'han emprat quatre instruments: l'anàlisi documental, l'entrevista, la pauta d'observació i el registre que s'expliquen seguidament i més detalladament a l'apartat 4.3 de concreció dels instruments.

Tot seguit, sense voluntat d'aprofundir-hi, es presenta una breu descripció dels instruments aplicats a la recerca, per tal de fer una aproximació als continguts treballats durant el Seminari de Mètodes d'Investigació que ha estat determinant en la tria i aplicació dels diferents instruments.

Anàlisi documental

En relació a l'anàlisi documental ha estat el mètode d'investigació que ha fonamentat les bases de la recerca ja que ha permès obtenir informació històrica, és a dir, saber què ha succeït amb

anterioritat, d'actual sobre el funcionament de les USEE i ha servit de diagnosi per a preparar altres fases de l'estudi, per exemple, l'elaboració d'instruments per avaluar el grau d'inclusió de les USEE amb *l'Índex d'Inclusió*, també, contrastar les dades obtingudes amb el marc teòric que es mostra al capítol 6 amb l'anàlisi dels resultats i extracció de conclusions. A més, consultant la documentació s'ha accedit a informacions que difícilment es poden obtenir amb el contacte dels subjectes implicats perquè la facilitin. Els documents analitzats són principalment de la vessant legislativa, estudis o recerques realitzades, plans i publicacions desenvolupades per l'Administració educativa o altres institucions de referència. El nostre estudi s'ha desenvolupat amb un enfocament orientat al problema ja que a través de lectures secundàries sobre el fenomen hem fixat el centre d'atenció de la investigació, en aquest cas, el funcionament i grau d'inclusió de les USEE, procedint a la lectura de fonts primàries que donessin resposta al fenomen.

Aquestes fonts primàries són de tipus involuntàries ja que la informació s'obté de l'anàlisi directe del document i amb una finalitat pràctica, en aquest cas, la majoria de la documentació consultada es relaciona amb les USEE a les escoles. L'anàlisi és de crítica interna ja que s'han consultat els documents amb rigor per respondre a diferents preguntes ja sigui sobre el funcionament de les USEE, la seva trajectòria, el seu origen, el grau d'inclusió, entre d'altres. Per tal de dur a terme el procés d'anàlisi documental l'hem iniciat amb la recopilació dels documents rellevants per l'estudi, procedint a la lectura d'aquests i al tractament de les informacions que donarien resposta als objectius plantejats a la recerca. Alhora, hem tingut en compte aspectes com el temps de què s'ha disposat, la validesa i fiabilitat dels documents i el contrast d'informació, sobretot, en la vessant legislativa. Per últim, hem interpretat la informació relacionant-la amb els objectius de la recerca i la informació extreta dels instruments aplicats a la part pràctica, procedint a l'anàlisi dels resultats i obtenció de conclusions.

Entrevistes

Hem recorregut a les entrevistes com a eina eminent per a la recollida de dades per tal d'aprofundir en l'àrea d'estudi obtenint informacions específiques dels entrevistats. N'hem realitzat quatre a cada escola: amb el director, el responsable de la USEE, una mestra de l'aula ordinària que atén alumnes de la USEE dins el grup i el pare/mare d'un alumne escolaritzat a la USEE.

Centrant-nos en el paper de l'entrevista s'ha adoptat com a una tècnica d'investigació qualitativa que busca descobrir el perquè i el com de la realitat que experimenten els subjectes

de la investigació, amb l'objectiu d'accedir a les creences i experiències que aquests tenen en relació al concepte d'inclusió i les pràctiques de la USEE. La tipologia d'entrevista efectuada ha estat semiestructurada i semidirectiva⁴⁰ ja que el guió seguit, format per preguntes obertes, s'ha anat modificant al llarg de l'entrevista en relació a les respostes de l'entrevistat, sense un ordre concret. Atenent el nombre de participants ha estat un tipus d'entrevista individual composta per l'entrevistat i l'entrevistador adoptant aquest rol les dues estudiants a cada entrevista. Alhora, seguint les recomanacions de Deslauriers i Lòpez (2011) en relació al desenvolupament de l'entrevista, hem procurat crear un ambient tranquil, sense interferències, respectant els interessos de l'entrevistat en l'elecció del lloc, per això, hem efectuat les entrevistes a cada escola excepte dues que han estat a casa dels entrevistats, hem recordat el caràcter anònim i l'objectiu acadèmic de l'estudi, adoptant un rol ètic, respectuós, sense jutjar ni incomodar, amb interès i coneixements sobre el tema a tractar i adequant el llenguatge a cada situació. En aquest sentit, ens hem regit de les actituds proposades per Tremblay (1968) a les quals fan referència Deslauriers i Lòpez (2011) sobre deixar lliure l'informador, generar empatia i comprensió, acceptació, sense dirigir, examinar informacions, respectar el silenci i ajudar a l'interlocutor. També, hem valorat les aptituds d'inspirar confiança, despertar l'interès, escoltar i no intervenir, reduir les distàncies per motiu sociocultural, reduir les barreres psicològiques i aprofitar els coneixements de l'informador, que aquests mateixos autors destaquen de les aportacions de Mayer (1991).

Pel que fa a l'enregistrament ens hem basat en les "notes descriptives" que indiquen Deslauriers i Lòpez (2011) fent referència a Schatzman i Strauss (1973) en les quals hem plasmat el relat de l'entrevistat i, quan ha estat necessari, les nostres impressions durant l'entrevista amb el seu consentiment. Al llarg de l'entrevista una estudiant ha adoptat més el rol d'anotadora mentre l'altra l'ha anat conduint. El fet de ser dues ens ha beneficiat sense interferir en la comunicació amb la persona entrevistada en anotar la informació. Acte seguit, s'ha proporcionat l'entrevista als entrevistats per validar les dades obtingudes. Seguidament, les hem categoritzat ideant un sistema de categories i codificació per organitzar les diverses informacions que s'explica al capítol 5.

Pautes d'observació

Pel que fa a les pautes d'observació, s'han planificat per complementar les entrevistes, amb l'objectiu d'analitzar les pràctiques que es desenvolupen a la USEE. Hem elaborat una pauta

⁴⁰ Vegeu Annex 2. Models entrevista.

d'observació⁴¹ aplicada durant tres sessions a la USEE de cada centre. Per a l'elaboració de l'instrument hem tingut en compte les set fases plantejades per Penalva i Mateo (2006) començant amb el plantejament del problema, en aquest cas copsar el grau d'inclusió de les USEE, s'ha continuat seleccionant el que es vol observar adoptant els indicadors de l'*Índex d'Inclusió*, el tercer i quart pas s'han centrat en l'entrada a la comunitat i el contacte quotidià portat a terme des que hem contactat amb cada escola i en les relacions presencials mantingudes en diverses ocasions. A la cinquena fase s'ha efectuat l'observació i el registre de la informació, a la sisena s'ha finalitzat l'observació en obtenir tres observacions diferents de cada USEE i, per últim, s'han analitzat els resultats. L'aplicació d'escales per a la quantificació a les pautes d'observació també s'ha basat en les aportacions d'aquests autors considerant-les una mesura addicional per efectuar el registre.

Aquesta tècnica ens permet obtenir informació qualitativa de fets o comportaments tal i com succeeixen, sense l'alteració del subjecte observat i sense la necessitat de cooperació activa, en aquest cas esdevé quantitativa al aplicar escales que ens permeten mesurar el grau d'aplicació dels diferents ítems. Considerem que és una tècnica útil per complementar altres procediments de recollida d'informació com l'entrevista i l'anàlisi de documents. És independent de la capacitat i desig del subjecte per informar sobre sí mateix, per tant, ens permet obtenir informació directa oferint-nos una visió diferent, més oberta i contextualitzada. A la nostra recerca, ens permet accedir a informacions d'un grup (infants escolaritzats en USEE) i a les pràctiques que s'hi desenvolupen, garantint l'objectivitat⁴² i conscienciant-nos que el temps d'observació és acotat i possiblement no s'hagin produït tots els fenòmens que pretenem observar.

Basant-nos en la classificació de tipologies d'observació segons el rol de l'observador plantejada per Fàbregas i Paré (2012) hem planificat una participació de "Participant complet" que implica la integració de l'observador en el context i el desconeixement del grup de l'activitat realitzada per aquest, completant la pauta seguidament en acabar l'observació. El registre de les dades recollides s'ha fet a partir del sistema anomenat "Notes mentals" que plantegen Fàbregues i Paré (2010) entenent que la situació d'observació no permet prendre notes al moment i que s'ha de completar el registre immediatament després. A més, a la pauta s'hi ha aplicat una escala de l'1 al 4 (de menys habitual a més habitual) amb l'objectiu de

⁴¹ Vegeu Annex 4. Model pauta d'observació.

⁴² S'entén que es garanteix la objectivitat perquè es plasma allò observat però cal tenir en compte que l'objectivitat absoluta és pràcticament impossible, donat que la presència de l'observador pot interferir en el context observat i viceversa.

concretar el grau en què s'hi desenvolupen les accions a observar i connectar aquest instrument amb els registres, explicats a continuació.

Registres

El registre⁴³ s'elabora a partir dels indicadors de *l'Índex d'Inclusió* referits a les pràctiques dins l'aula i es proporciona als mestres responsables d'USEE de les dues escoles per tal que l'omplin. Aquest es divideix en dues parts, una de caràcter general, que s'ha d'omplir una única vegada, avaluant en quin grau es desenvolupen els indicadors assenyalats al llarg del curs dins la USEE. L'altra, conté indicadors concrets de la pràctica d'aula, els responsables d'USEE han d'avaluar en quin grau es desenvolupen els diferents indicadors al llarg de la pràctica diària de la USEE durant nou dies correlatius, omplint el registre en acabar la jornada.

La divisió del registre en dues parts rau en les valoracions realitzades per una mestra tutora externa a la recerca amb qui s'ha contactat per tal de validar-lo. Les aportacions per part de la tutora, en referència al registre dissenyat inicialment, s'orienten en dues direccions. En primer lloc, considera que el registre és excessivament extens per realitzar-lo a diari. En segon lloc, valora que alguns indicadors no s'ajusten a la possibilitat de ser registrats durant la pràctica habitual de l'aula sinó de forma més general. Conseqüentment, el registre s'ha adaptat a aquestes aportacions, dividint el conjunt d'indicadors que inicialment el composaven en dos parts. D'aquesta manera s'obté dades de tots els indicadors a partir de dos sistemes d'enregistrament diferents que conjuntament formen el registre definitiu, explicat al primer paràgraf. Després d'aquesta reformulació de l'instrument la tutora externa el dona per validat i es proporciona als responsables de les USEE per tal que iniciïn el registre.

Els registres tenen la finalitat de complementar la informació recollida a les observacions, entenent que l'entrada excessiva de personal extern dins la USEE pot alterar la dinàmica d'aquesta, per això, hem considerat oportú l'aplicació de registres per obtenir una mostra més àmplia de dades. Cal valorar la implicació dels registradors en el procés, oferint l'oportunitat d'autoavaluar la seva pràctica però, al mateix temps, cal considerar que poden alterar el registre essent subjectius. Per aquest motiu són importants les observacions directes a la USEE per oferir-nos una perspectiva més neutra.

En general, cal assenyalar que els instruments emprats en el treball de camp (entrevistes, pautes d'observació i registres), han guiat el procés de recollida de dades, obtenció i validació

⁴³ Vegeu Annex 6. Models registre de dades

dels resultats, categorització i codificació d'aquests, anàlisi a través de la triangulació de la informació i extracció de conclusions.

4.3 Concreció dels instruments

4.3.1 Entrevistes

Com s'ha comentat anteriorment, s'han confeccionat quatre entrevistes per a cada centre destinades al director, al responsable de la USEE, a una mestra de l'aula ordinària amb alumnes de la USEE i al pare/mare d'un alumne escolaritzat a la USEE. S'han escollit aquests testimonis considerant-los imprescindibles per obtenir informació general i concreta del funcionament de la USEE i les impressions de les persones implicades a cada escola des de vivències personals. Seguidament es presenten més detalladament les entrevistes que tenen per objectiu ajudar-nos a conèixer la mesura en tots els àmbits..

Amb l'entrevista al director pretenem conèixer la línia general de l'escola en l'atenció a la diversitat, les expectatives d'aquesta vers la USEE i la seva gestió ja que com a màxim responsable del centre hem considerat que seria coneixedor de la realitat de la USEE.

D'altra banda, s'ha entrevistat al responsable de la USEE amb l'objectiu d'aprofundir en tots els factors que intervenen en aquesta entenent que la persona entrevistada és experta en el recurs. Aquesta entrevista pren valor en l'objectiu plantejat d'avançar en el coneixement de les USEE actuals en termes d'organització, funcionament i de les pràctiques que actualment s'hi desenvolupen.

Pel que fa a l'entrevista amb el tutor de l'aula ordinària procura mostrar l'experiència, vivències i actituds de la persona i què ha suposat en la seva tasca docent atendre alumnes de la USEE, a part de descobrir l'organització de l'escola en la participació dels alumnes en la dinàmica del grup classe i la interacció entre alumnes que s'hi dona.

Respecte a l'entrevista amb el pare/mare pretén conèixer l'experiència, les vivències i valoració de la USEE dels testimonis que viuen en primera persona què suposa per a l'alumne estar escolaritzat a la USEE i els beneficis que pot extreure'n fora del context escolar.

Les entrevistes s'han confeccionat entre la primera i la segona fase del projecte, tal i com s'explica anteriorment, ha estat un procés llarg ja que s'han definit les preguntes partint de l'anàlisi teòric, algunes d'elles fan referència a *l'Índex d'Inclusió*, adaptant els indicadors que proposa amb la finalitat de donar resposta a un dels objectius plantejats inicialment: analitzar

si les USEE treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de *l'Índex d'inclusió* i també, s'inclouen preguntes relacionades amb el marc regulador i altres documents per assolir l'altre objectiu plantejat: avançar en el coneixement de les USEE actuals en termes d'organització, funcionament i de les pràctiques que actualment s'hi desenvolupen. Les preguntes d'opinió han ajudat a assolir ambdós objectius complementant les informacions amb vivències i impressions dels implicats en la tasca. Aquest procés de confecció dels instruments ha estat elaborat juntament amb el cos teòric per generar un procés de retroalimentació al llarg de la recerca.

Les entrevistes s'han desenvolupat presencialment per captar el màxim contingut possible ja siguin sentiments, sensacions i emocions plasmades en l'entrevistat, adequar les preguntes al desenvolupament de l'entrevista i generar un ambient de confiança i compromís amb la tasca.

4.3.2 Pautes d'observació

La pauta d'observació s'ha aplicat en tres sessions d'USEE a cada centre. Aquestes han tingut una durada d'entre una hora i una hora i mitja segons la sessió. El nombre d'observacions ve condicionat d'interferir el mínim en la dinàmica de l'aula tenint en compte les particularitats d'aquesta, per això, tal i com s'ha explicat anteriorment, hem elaborat els registres a fi de complementar la pauta amb més dades. Els indicadors d'ambdós instruments són compartits i són els proposats per *l'Índex d'inclusió* a la Dimensió C de pràctiques inclusives a l'aula, amb la finalitat de donar resposta a l'objectiu del projecte: analitzar si les USEE treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de *l'Índex d'inclusió*. Recordem que les pautes són enregistrades al final de cada observació, quantificant, a partir de la visió de les dues observadores, el grau en què s'han produït els diferents indicadors que la componen en la pràctica d'aula, entenent que els números es refereixen a: 1 gens, 2 poc, 3 força i 4 molt. A més, s'han anotat observacions que es consideren importants pel posterior anàlisi dels resultats. Cal destacar que entre els indicadors que componen la pauta, alguns s'identifiquen amb negreta ja que són els generals de *l'índex*, la resta tenen l'objectiu d'oferir informacions concretes per tal d'avaluar els més generals. Al capítol 6 en l'elaboració de punts forts i punts febles de les pràctiques de la USEE, ens hem regit dels indicadors generals copsant les mitjanes obtingudes en el quadre de resultats sobre les pautes i els registres, detallat a l'apartat 6.

4.3.3 Registres

El registre general de les pràctiques d'USEE i el registre d'actuació durant nou dies contenen conjuntament els indicadors de la pauta d'observació. Tal i com s'ha comentat anteriorment, la finalitat d'aquests rau en complementar les informacions obtingudes de les pautes d'observació dins la USEE potenciant el rigor dels resultats. El motiu de ser el responsable d'USEE qui registri les dades és el d'assegurar la mínima interferència dins les aules ja que són espais reduïts amb un grau elevat de dispersió entre l'alumnat. El registre general es pot dur a terme quan el mestre ho consideri ja que fa referència a la pràctica general de la USEE, mentre que el segon registre requereix ser omplert diàriament, després de la jornada laboral, durant nou dies considerats suficients per obtenir la informació necessària i, alhora, evitar esgotar la predisposició dels professionals vers la tasca. Ambdós concreten l'avaluació dels diferents indicadors seguint les mateixes escales de valoració plantejades a la pauta d'observació, emfatitzant en aquells aspectes que són més susceptibles de no poder-se detectar durant les observacions. A continuació es detalla la categorització dels resultats.

Capítol 5. Categorització dels resultats

El procés de categorització dels resultats dels diferents instruments de la vessant pràctica, s'ha portat a terme basant-nos en la proposta de López i Deslauriers (2011) en la qual es combinen dues situacions, per una banda, es planifica la categorització prèviament a l'aplicació dels instruments, partint d'un supòsit. D'altra banda, s'introdueixen noves categories que s'identifiquen progressivament mitjançant les informacions recollides, entenent el sistema de categorització flexible. Per tal de definir les categories hem tingut en compte en tot moment els objectius plantejats en el projecte i hem començat elaborant les categories partint dels indicadors utilitzats en els diferents instruments, extrets de la Dimensió C de *l'Índex d'Inclusió* centrada en les pràctiques inclusives a l'aula. Alhora, hem adaptat les categories de manera que també s'hi pogués incloure la informació obtinguda dels altres documents analitzats (marc legislatiu, articles, publicacions, entre d'altres). D'aquesta manera, s'han ideat unes categories i subcategories que engloben tots els resultats, donant resposta als dos objectius principals d'avançar en el coneixement de les USEE actuals en termes d'organització, funcionament i de la pràctiques que actualment s'hi desenvolupen i analitzar si les USEE treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de *l'Índex d'inclusió*. A continuació, es mostra la llegenda amb les categories i el sistema de codificació, ambdós els detallem més endavant:

Categories i subcategories

Categoria 1: Concepte d'inclusió

Categoria 2: Recursos

1. Materials
2. Humans:
 - 2.1 Professionals
 - 2.2 Serveis externs
 - 2.3. Formació
4. Organització i distribució
5. Administració

Categoria 3: Funcionament

1. Finalitat USEE
2. Organització dels horaris/espais
3. Coordinació professionals
4. Tipus de treball
5. Avaluació - seguiment
6. Connexió grup-classe
7. Mes d'un mestre a l'aula / acompanyaments
8. Normes USEE
9. Aspectes formals

Categoria 4: Alumnes USEE

1. Beneficis i inconvenients
2. Aprenentatge autònom - autonomia personal - procés d'aprenentatge
3. Relacions amb els companys
4. Característiques dels alumnes

Categoria 5: Pràctiques inclusives

1. Cooperació
2. Mesures
3. Contemplar coneixements previs
4. Ajudes ajustades / respostes ajustades

Categoria 6. Famílies

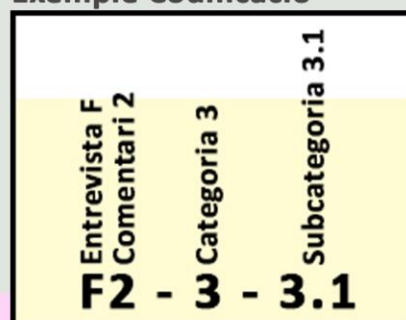
1. Relació escola - família.
2. Participació / presa decisions
3. Assessorament
4. Activitats complementàries / extraescolars

Categoria 7. Actituds

1. Visió professionals
2. Ajuda mútua

Categoria 8. Context escola

Exemple Codificació



Entrevistes

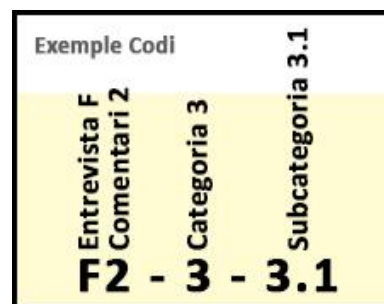
- Entrevista A. Responsable USEE
- Entrevista B. Responsable USEE
- Entrevista C. Director
- Entrevista D. Cap d'estudis, directora en funcions
- Entrevista E. Mestra aula ordinària amb alumne d'USEE
- Entrevista F. Mestra aula ordinària amb alumne d'USEE
- Entrevista G. Entrevista pares
- Entrevista H. Entrevista pares

Quadre Resultats: codificat amb la lletra Q

II·lustració 6. Llegenda categories i elements del codi.

Un cop confeccionades les categories, per emprendre el procés de categorització hem identificat cada una amb un color. Pel que fa a les entrevistes⁴⁴ hem diferenciat les informacions obtingudes en colors segons la categoria a la que pertanyen, a les pautes d'observació i registres hem confeccionat un quadre de resultats⁴⁵ en el qual cada indicador s'associa al color de la categoria que representa, agrupant així els resultats dels diferents instruments. Com que la informació obtinguda ha estat quantitativa, s'ha realitzat la mitjana de cada indicador sobre els resultats obtinguts, diferenciant-ne les dues escoles. Cal assenyalar que alguns indicadors s'han observat menys vegades que d'altres, en aquest cas, hem tingut en compte dos factors a l'hora de calcular les mitjanes. Per una banda, amb indicadors que no es produeixen habitualment sinó depenent de la situació que es dona, les mitjanes s'han calculat en relació als cops observats ja que la finalitat dels registres i les pautes d'observació no rau en saber si aquests indicadors es produeixen més o menys, sinó en identificar quina és l'actuació que es porta a terme quan succeeixen. Ens hem adonat que si calculàvem la mitjana sobre nou dies d'un indicador que s'ha observat poc però que quan s'ha produït l'actuació ha estat positiva, el resultat repercutia negativament. Per exemple, si un sol dia hi ha hagut un conflicte a l'aula i els companys han respost calmant els implicats, és una reacció molt positiva que afavoreix les pràctiques inclusives i en cas de valorar-la sobre nou dies hauria donat un resultat negatiu. D'altra banda, amb indicadors que s'han observat menys de nou dies però que haurien de ser una pràctica habitual, tot i haver-los observat poc, les mitjanes s'han calculat sobre nou entenent que s'haurien de produir usualment.

Seguidament de la categorització, hem codificat els resultats implantant un codi que ha relacionat les entrevistes, pautes d'observació i registres amb els resultats de l'estudi i viceversa. Per elaborar la codificació s'han distingit les entrevistes per una banda i el quadre de resultats dels registres i pautes per l'altra. Hem començat identificant cada entrevista i el quadre amb una lletra diferent. A continuació, de cada entrevista hem anomenat successivament els comentaris seleccionats, hem realitzat el mateix amb els indicadors del quadre. Tot seguit, a cada comentari de les entrevistes i indicador del quadre hem afegit el número de la categoria a la qual pertanyen i, si és el cas, el número de la subcategoria. En definitiva, el codi fa referència, començant per l'esquerra a l'entrevista o quadre de resultats, el número de comentari o indicador, la categoria i subcategoria..



⁴⁴ Vegeu Annex 3. Entrevistes categoritzades.

⁴⁵ Vegeu Annex 9. Quadre de resultats (observacions i registres).

A continuació, expliquem breument la informació que conté cada categoria i les modificacions d'aquestes durant el procés de categorització. En primer lloc, hem contemplat la categoria anomenada “concepte d'inclusió” que conté les diferents definicions vers la inclusió proporcionades per les persones entrevistades, aquesta no ha patit modificacions. En segon lloc, ubiquem la categoria “recursos” que també s'ha respectat des de l'inici. Les subcategories que la componen són varies fent referència als recursos *materials*, els recursos *humans* entre els quals es contemplen els professionals del centre, serveis externs i la formació. També, com a subcategoria s'observa *l'organització i distribució dels recursos* i, per última, *l'administració* en la qual es mostra el paper que adopta en la dotació de recursos. En tercer lloc, situem la categoria “funcionament” composta per nou subcategories. En primer terme, la *finalitat* de les USEE, *l'organització dels horaris/espais*, la *coordinació dels professionals*, el *tipus de treball*, *l'avaluació i seguiment dels alumnes de la USEE*, la *connexió amb el grup-classe*, el rol quan hi ha *més d'un mestre a l'aula o en els acompanyaments*, les *normes de la USEE* i els *aspectes formals* considerant aquells que es relacionen amb el marc legislatiu (ràtio, normativa...). Prèviament al procés de categorització, l'avaluació i el seguiment s'entenien com a subcategories diferents però observant els resultats els hem unit al veure que es complementaven entre elles.

En quart lloc, plasmem la categoria “alumnes de la USEE” que inclou quatre subcategories: *beneficis i inconvenients de la USEE*, *aprenentatge autònom – autonomia personal – procés d'aprenentatge*, *relacions amb els companys* i *característiques dels alumnes*. Aquesta categoria ha patit més canvis ja que inicialment la segona subcategoria només contemplava l'aprenentatge autònom, no obstant, mentre avançàvem hem vist que els aspectes relacionats amb l'autonomia personal i el procés d'aprenentatge es poden vincular a l'aprenentatge autònom ja que tots tres es complementen. Alhora, hem afegit la subcategoria *característiques dels alumnes* ja que en analitzar les dues USEE hem tingut la necessitat de plasmar-les per comprendre millor cada USEE. En cinquè lloc, contemplem la categoria “pràctiques inclusives” que reuneix quatre subcategories, la *cooperació*, *mesures*, contemplació de *coneixements previs* i proporcionar *ajudes i respostes ajustades* a les necessitats dels infants. En aquesta categoria hem realitzat modificacions amb la incorporació de les dues últimes subcategories esmentades, ja que mentre es produïa la categorització dels resultats ens hem adonat que aquestes informacions no es contemplaven enlloc.

En sisè lloc, apareix la categoria “famílies” que engloba quatre subcategories: la *relació escola-família* amb la qual mostrem la comunicació entre elles, la *participació i presa de decisions* de

la famílies, *l'assessorament* en la qual s'especifica si reben orientacions i de quin tipus i les *activitats complementàries i extraescolars* fent referència al grau de participació dels seus fills. Prèviament, es contemplaven la participació i la presa de decisions com a subcategories diferents però les hem unit en comprovar que es relacionen constantment. En setè lloc, ubiquem la categoria "actituds" que consta de dues subcategories conservades des de l'inici: *visió dels professionals* que conté opinions diverses en relació a la mesura i *l'ajuda mútua* que plasma les situacions en les quals els docents col·laboren entre ells. La darrera categoria, la vuitena, fa referència al "context escolar" considerant les informacions que situen la USEE en la comunitat educativa i l'entorn en general. En aquesta línia, a continuació presentem l'anàlisi dels resultats juntament amb les conclusions, respectant les categories esmentades.

Capítol 6. Anàlisi dels resultats i conclusions

A continuació, mostrem l'anàlisi dels resultats acompanyat de les conclusions que hem agrupat per categories per a una millor distribució i comprensió. Pel que fa als resultats els hem extret a partir de la triangulació de les informacions obtingudes amb els diferents instruments de recollida de dades. A través de la categorització dels resultats de les entrevistes⁴⁶ i del quadre de resultats referit a registres i observacions⁴⁷ hem reunit les informacions més rellevants procedint a l'anàlisi. Per així, retratar la realitat de les USEE analitzades, donant resposta als objectius de l'estudi: avançar en el coneixement de les USEE actuals en termes d'organització, funcionament i de la pràctiques que actualment s'hi desenvolupen i analitzar si les USEE treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de *l'Índex d'inclusió*. A l'anàlisi mostrem els resultats amb el sistema de codificació explicat al capítol anterior relacionant-se amb les entrevistes, pautes d'observació i registres on es detallen les dades.

En relació a les conclusions, s'obtenen a través d'aquest anàlisi, cal destacar que mostrem les més eminents de la recerca ja que n'hem extret un grau elevat de les quals hem seleccionat les més rellevants. Aquestes les detallem amb lletra cursiva al final de l'anàlisi dels resultats per cada categoria, també, procurem integrar-hi altres informacions i consideracions exposades al marc teòric, responenent alhora als objectius assenyalats.

Aquest capítol s'estructura en dues parts, a la primera hem descrit l'anàlisi i les conclusions sobre l'estudi en general. La segona, pretén donar una resposta més ajustada a l'objectiu d'analitzar si les USEE treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de *l'Índex d'inclusió*. Per aconseguir-ho, hem detectat els punts forts i els punts febles de les pràctiques d'USEE analitzades, que hem extret observant el quadre de resultats de les pautes d'observació i els registres, explicat més endavant.

6.1 Anàlisi i obtenció de conclusions

Categoria 1. Concepte d'inclusió

Les sis persones que han opinat sobre el concepte d'inclusió consideren que consisteix en la participació de tots els alumnes en centres ordinaris independentment de les seves condicions,

⁴⁶ Vegeu Annex 8. Resultats entrevistes.

⁴⁷ Vegeu Annex 9. Quadre de resultats (observacions i registres).

donant una resposta ajustada a les diferències de cada alumne⁴⁸. La següent evidència reforça el concepte:

Incloure'ns a tots junts, a marge de les nostres petites diferències, formant part del mateix equip, però s'ha d'acompanyar d'una atenció, a cadascú l'has d'atendre segons el seu grau de diferència.

Entrevista E1-1

Considerem que la visió vers el concepte d'inclusió dels diferents professionals coincideix amb la definició de l'Índex d'Inclusió a la qual ens hem sumat en aquesta recerca, alhora, s'adequa a les altres definicions aportades per diferents autors esmentades al capítol 1. No obstant, ens adonem que la idea d'escola inclusiva és present entre els professionals però possiblement les pràctiques que es porten a terme varien en cada centre i poden no ser garantia d'inclusió.

Categoria 2. Recursos

Tots els entrevistats coincideixen en què hi ha recursos però no els suficients, especialment s'assenyala la necessitat de dotar les escoles de més professionals per tal d'afavorir la inclusió. Actualment, cada escola disposa d'un mestre d'educació especial i un educador com a mínim a la USEE.

D'altra banda, ambdues escoles valoren l'ús de les TIC a la USEE, mostra d'això és en el quadre de resultats, en el qual l'indicador "s'exploren noves oportunitats tecnològiques" obté una mitjana de 3 sobre 4 [Q53-2-2]. No obstant, dos dels entrevistats consideren que l'escola d'educació especial està més ben dotada per atendre aquests alumnes⁴⁹, no només en recursos TIC sinó en tots els àmbits.

En relació als recursos materials, a cinc de les entrevistes es destaquen les adaptacions realitzades pel personal de la USEE com a material principal per a l'atenció d'aquests alumnes⁵⁰ coincidint amb els resultats de les observacions obtenint una mitjana de 3,75 sobre 4 en l'indicador referit a generar recursos [Q50-2-1]. Algunes afirmacions que destaquem són les següents:

Manca de recursos, en necessitem per fomentar més la inclusió. Calen més recursos sobretot humans.

Entrevista D2-2-1

⁴⁸ [A1-1, C1-1, D1-1, F1-1, B1-1]

⁴⁹ [C3-2-1, C5-2-2, C26-2-2.1, E-25-2-2.1, E29-2-2.1, E6-2-2.1, D2-2-1, H2-2-2.1, A17-2-2.1, C31-2-2.1, D11-2-2, C24-2-4, D14-2-1, B38-2-1, G21-2-5, D19-2-5, D28-2-5]

⁵⁰ [A31-2-1, A32-2-1, G9-2-1, G11-2-1, E16-2-1, E18-2-1, F12-2-1, F15-2-1, B36-2-1],

Facilites les adaptacions tenint en compte les demandes dels mestres, es fan materials adaptats i s'elaboren adaptacions curriculars precises, sobretot pel treball autònom a l'aula ordinària.

Entrevista A24-2-1

Dos dels entrevistats afirmen que s'haurien de reduir les ràtios de l'aula ordinària o assegurar dos mestres a l'aula per incrementar el nombre d'estones i activitats compartides entre els alumnes d'USEE i el grup classe, d'aquesta manera, fomentar la inclusió. A més quatre dels entrevistats consideren que l'administració no té en compte les característiques dels infants de la USEE a l'hora d'establir-ne la regulació⁵¹. Un dels membres de l'equip directiu i una mare consideren que les mesures de la crisi afecten a la inclusió⁵². Algunes afirmacions que se'n desprenen són:

En relació a les ràtios són molt altes a l'aula ordinària, haurien de baixar, tenint en compte que hi ha nens amb més necessitats. Possiblement així no haurien de passar tantes hores a la USEE.

Entrevista H14-2-5

L'administració és el principal enemic per a la inclusió a l'escola.

Entrevista C4-2-5

En relació a la formació del professorat, cinc dels entrevistats emfatitzen en la importància de rebre més formació a tots els nivells, considerant que des de l'administració no se'n proporciona suficient. Els dos representants de l'equip directiu entrevistats fan referència a la necessitat de tenir plantilles estables a l'escola per poder abordar un projecte com el de la USEE. D'altra banda, comparteixen la necessitat de reclamar constantment recursos a l'administració per tal d'aconseguir-ne més⁵³. De les diferents evidències n'hem seleccionat la següent:

He trobat a faltar moltíssima formació és una tasca autodidacta has de buscar les teves estratègies.

Entrevista E35-2-2.4

En relació als recursos de la comunitat ambdues escoles incideixen en la importància d'aprofitar-los. Pel que fa a la coordinació amb els serveis externs en realitzen tot i que una escola assenyalava que en alguns casos són escasses⁵⁴, destaquem la següent afirmació:

⁵¹ [C13-2-5, C32-2-5, E32-2-1, C32-2-5, E32-2-1, D30-2-5, F4-2-5, F25-2-5]

⁵² [C17-2-5, C10-2-4, G7-2-2]

⁵³ [C8-2-2.3, C48-2-2.3, E35-2-2.3, E36-2-2.4, D33-2-2.3, D35-2-3, F13-1-2.3, B50-2-2.3, C7-2-2.1, D37-2-2.1, C27-2-4, D12-2-1].

⁵⁴ [B21-2-2, C16-2-2.2, C42-2-2.2, D32-2-2.2]

Tenint en compte l'anàlisi dels resultats, considerem que la falta de recursos de les escoles amb USEE és una realitat, sobretot humans, a través dels quals possiblement augmentaria la participació d'aquests alumnes en activitats amb el grup classe, ens sumem a la proposta de reduir les ràtios a les aules ordinàries o la contribució de dos mestres a l'aula que l'Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE) elaborat pel Departament⁵⁵ també considera molt positiu per a les pràctiques inclusives, ja que considerem que d'aquesta manera s'oferiria una resposta més ajustada a les necessitats dels infants i possiblement s'assoliria amb més èxit la finalitat de les USEE de compartir activitats amb el grup ordinari. En aquesta direcció, el Departament d'Ensenyament resol anualment les plantilles de personal de cada centre públic a partir de l'informe de la Inspecció Tècnica, assegurant donar resposta a les necessitats de les diferents escoles. Per contra, des del punt de vista del Síndic de Greuges, al llarg de l'aplicació de les USEE, aquestes han patit reduccions de personal i no s'ha cobert suficientment les baixes, a més considera que cal ampliar el personal de suport. Conseqüentment, considerem que les dotacions de professionals a les escoles amb USEE poden no adequar-se a la realitat d'aquestes situant en risc de desigualtat els alumnes que hi estan escolaritzats. A més, el Síndic fa referència a la falta de recursos a l'escola ordinària com a condicionant en l'opció d'escolarització de les famílies, aquest fet també es veu reflectit entre les famílies entrevistades que tot i optar per l'escola ordinària s'adonen que la d'educació especial compta amb més recursos. En aquesta línia les dades evidencien els efectes negatius de les mesures de la crisi, coincidint amb les aportacions de la FAPAC al Manifest "Sumem Capacitats" (2014) que recrimina les conseqüències de les retallades.

D'altra banda, s'observa la necessitat d'oferir més formació a l'equip docent, considerem que garantint plantilles estables serà més significativa a llarg termini. El Departament assegura haver realitzat formació al llarg del desplegament de la mesura. No obstant, el Manifest de la FAPAC del 2014 i les aportacions del Síndic de Greuges evidencien que cal més formació dels professionals coincidint amb els resultats d'aquest estudi. Aquestes informacions recents qüestionen l'aplicació de les propostes de l'Informe de valoració en el qual es fa referència a la necessitat de formar els docents dels centres amb USEE. Per últim, ens adonem que possiblement l'Administració hauria de tenir en més consideració les característiques dels alumnes que componen cada USEE ja que poden condicionar el funcionament del centre.

⁵⁵ Al llarg d'aquest apartat reduïrem el títol a: *Informe de Valoració*, per tal de facilitar-ne la lectura.

Categoria 3: Funcionament USEE

La finalitat de les USEE des del punt de vista dels professionals de la USEE és atendre tot l'alumnat indiferentment de les condicions de cadascú, oferint una ajuda ajustada a les necessitats de tots els alumnes, per tal de desenvolupar totes les seves potencialitats [A13-3-1, A14-3-1]. En aquesta línia, cinc entrevistats consideren que aquest objectiu s'està assolint però la diferència d'edats de l'aula i l'esforç que suposa aquesta mesura dins l'escola comporta dificultats en el procés⁵⁶. Observant l'indicador "Les classes contribueixen a una major comprensió de la diferència", referit al treball dins la USEE, es valora positivament obtenint un 3,75 sobre 4 de mitjana [Q3-3-1]. D'altra banda, cinc persones assenyalen la importància de la participació dels alumnes a l'aula ordinària, tot i que en general es considera que la seva activitat amb el grup és reduïda⁵⁷. Dos dels entrevistats consideren que a mida que els alumnes es fan grans creix la dificultat per ser atesos a l'aula ordinària, fent referència al desnivell de l'alumne vers el grup el qual va creixent dificultant-ne la connexió dels continguts amb el grup classe⁵⁸. Hem recollit un conjunt d'evidències en referència a aquests aspectes:

Entendre que tots som diferents i que per tant cadascú de nosaltres necessita una resposta educativa diferent, adequada a les capacitats, habilitats i mancances.

Entrevista B18-3-1

Aquest any els alumnes de la USEE participen molt poc en activitats amb el grup classe. Hi ha moltes hores d'USEE amb tots els nens d'USEE junts, són entre 11 i 12 hores setmanals dins la USEE.

Entrevista A18-3-6

A educació infantil i cicle inicial sí perquè la intervenció es fa especialment dins l'aula ordinària. El problema és a cicle mitjà i superior perquè passen més hores a la USEE i perd el sentit que té.

Entrevista A3-3-1

Els professionals de la USEE consideren que per tal que la mesura sigui un recurs inclusiu cal principalment fer anticipació dels continguts que els alumnes treballen a l'aula ordinària, també acompanyament dins l'aula ordinària i treball d'autonomia personal [B-15-3-2, B33-4-2]. Pel que fa a la tipologia de treball és diferent a cada escola, en una es prioritza el treball emocional centrat en l'infant desenvolupant dinàmiques per afavorir els vincles i l'expressivitat [A11-3-4]. L'altra, centra l'atenció en el treball, l'aspecte social i l'autonomia⁵⁹. Ambdues escoles incideixen en la importància d'establir límits i normes clares per tal d'afavorir la

⁵⁶ [C45-3-1, G1-3-1, D34-3-1, B44-3-1]

⁵⁷ [A18-3-6, C12-3-6, E-11-3-2, G3-3-6, H1-3-6, C40-3-1, B5-3-6]

⁵⁸ [F6-7-1, G3-3-6, A21-3-6]

⁵⁹ [B34-3-8, B29-3-6, B32-3-5].

convivència dins i fora de la USEE [A12-3-8]. Observant els indicadors del quadre de resultats s'obté un valor de 4 sobre 4 en l'establiment de regles i el respecte mutu. En la consistència de les normes de comportament a l'aula es valora amb el 3,33 sobre 4 i en produir-se comportaments extrems es segueix un procediment clar amb una mitjana de 3,12 sobre 4⁶⁰. En relació a la planificació i el desenvolupament de les classes de la USEE respon generalment a la diversitat de l'alumnat amb una mitjana de 3,88, al mateix temps que són accessibles pràcticament per tots els estudiants (3,84/4) [Q1-3-4, Q2-3-4]. A la USEE el professorat normalment demostra respecte i valora les opinions que apareixen (3,70/4), també, amb un 3,06/4 promou que l'alumnat resumeixi de forma oral i escrita allò que ha après [Q6-3-4, Q10-3-4]. Hem seleccionat l'afirmació següent:

Oferir-li una prèvia del tema que tractaran a l'aula ordinària, partint dels seus coneixements previs fer-li una pauta de guia, després acompanyar-lo i fer molta tutoria individual (preparació) quan vol entrar al grup classe. Perquè moltes vegades es perden, el mestre ha de donar eines perquè l'alumne resolgui les situacions que se li presenten.

Entrevista A2-3-4

Per a l'elaboració dels horaris es regeixen de les àrees instrumentals, les quals realitzen a la USEE, la resta d'assignatures les comparteixen amb el grup classe⁶¹. En relació a la coordinació s'observen diferències entre els dos centres analitzats, el responsable d'USEE i la mestra d'aula ordinària d'un escola incideixen en la importància de coordinar-se per poder anticipar els continguts, mentre que els professionals de l'altra escola consideren que la coordinació està menys estipulada a causa de la manca de temps⁶². Pel que fa a l'acompanyament, s'ofereix en sessions amb el grup sencer sempre que es disposi de professional de suport. No obstant, la majoria dels entrevistats comenten que no sempre es garanteix aquest suport i sorgeixen més dificultats per conduir la classe. En casos de treball en mig grup no es considera necessari l'acompanyament⁶³. Una mestra d'aula ordinària comenta que l'alumne d'USEE ha de fer un treball més autònom a l'aula, ja que no pot proporcionar-li atenció individualitzada [E8-3-6]. En destaquem l'evidència que assenyala:

Les hores que estic a l'aula mai tinc suport, em costa molt reconduir les situacions.

Entrevista E6-2-2.1

⁶⁰ [Q29-3-8, Q15-3-8, Q31-3-8, Q35-3-7]

⁶¹ [A19-3-2, G4-3-2, D24-3-2, B27-3-2]

⁶² [A23-3-3, E28-3-3, F22-3-3, B25-3-2, B9-3-3]

⁶³ [E12-3-2, E6-2-2.1, D21-3-2, B24-3-7, E17-3-6]

Els responsables d'USEE entrevistats elaboren el PI a partir del dictamen de l'alumne tenint en compte les aportacions dels mestres d'aula ordinària, aquest és el punt de partida pel treball de l'infant, el seguiment i l'avaluació la qual es realitza trimestralment **(1)** [A26-3-5]. Relacionat amb l'avaluació dels alumnes de la USEE, el quadre de resultats mostra amb un 3,41 sobre 4 que estimula els èxits de tots els estudiants i s'usen estratègies diferents adequades als infants, obtenint el màxim valor (4) es considera l'avaluació formativa amb la qual es valora l'esforç i progrés individual, es valora amb un 3,08 avaluar amb els companys el treball⁶⁴. A través d'aquestes dues entrevistes es plasmen les mateixes funcions per ambdós professionals entre elles la preparació de les classes, acompanyaments, buscar recursos, fer adaptacions, entrevistes amb els pares, coordinacions internes i externes [A30-3-9, B35-3-9]. A més, en una de les escoles el responsable d'USEE cobreix substitucions que li impedeixen en alguns casos seguir l'horari de la USEE [C11-3-9, G7-2-2]. Contemplant el quadre de resultats, en relació al fet de compartir les responsabilitats entre els mestres quan n'hi ha més d'un a la USEE es valora amb un 3,50 sobre 4 [Q34-3-7]. Alhora, obtenint un valor alt en la mitjana es preocupen de recolzar l'aprenentatge i participació de tot l'alumnat oferint suport i ajuda mútua⁶⁵. Se'n desprèn la següent afirmació:

Qualsevol nen que ve a la USEE ja ve amb Dictamen, llavors li faig el PI i en aquest hi ha de constar quins mínims d'instrumentals ha d'aprendre i quins mínims de conductes li posem, llavors el medi es fa trimestralment, l'avaluació es fa trimestral, el que no s'hagi assolit es farà com pel curs següent, però posem molt èmfasi en el treball d'autonomia, social, relació treball,...

Entrevista B32-3-5

Pel que fa a les ràtios de cada USEE, en una s'atenen 8 alumnes i a l'altra 10. Tots els entrevistats coincideixen en què sorgeixen dificultats tot i la ràtio establerta. En un dels casos s'assenyala que acaben assumint més alumnes dels corresponents a la ràtio per tal de donar resposta a l'alumnat amb característiques de la USEE que no disposen de plaça⁶⁶. Aquestes afirmacions es confirmen amb la referenciada:

Vuit és una bona ràtio i igualment ens sorgeixen dificultats, si es complís la ràtio dels deu nens actual, encara en tindríem més.

Entrevista D4-3-9

Podem concloure que els professionals implicats a la USEE tenen clara la finalitat d'aquesta corresponent la seva tasca amb la definida per les Instruccions d'inici de curs 2013-14.

⁶⁴ [Q22-3-5, Q23-3-5, Q24-3-5, Q25-3-5, Q28-3-5]

⁶⁵ [Q36-3-4, Q37-3-4, Q38-3-7]

⁶⁶ [A9-3-9, D38-3-9, B14-3-9, C30-3-9, G8-3-9]

Tanmateix, les Instruccions assenyalen que l'acompanyament s'ha de realitzar quan es requereixi però observem que en ocasions necessàries no es garanteix, fet que per les dades recollides associem a la falta de personal. D'altra banda, observem l'èmfasi dels diferents professionals en considerar que la USEE suposa un esforç important a l'escola que no es valora en els diferents documents consultats. D'altra banda, el marc normatiu no especifica un temps mínim d'estada a la USEE, a diferència de les aules d'acollida que sí que s'estableix, en aquest aspecte s'observa que els alumnes tenen una participació reduïda amb el grup classe, per tant, considerem que seria oportú destinar més temps amb el grup mitjançant la incorporació de més recursos humans, com s'ha comentat anteriorment, i amb la regulació de la participació a l'aula ordinària. Considerem oportú mencionar l'Informe de valoració en el qual s'identifica que en el moment de realització de l'estudi l'alumnat d'USEE tenia una participació a l'aula ordinària superior al 65% del temps, adonant-nos que actualment ha disminuït considerablement. La tipologia de treball a la USEE varia segons l'escola però ambdues prioritzen el treball d'autonomia que es correspon amb el dictamen d'escolarització de cada alumne, per tant, podríem concloure que els continguts que es treballen a la USEE són considerablement distants dels de l'aula ordinària. Tot i això, valorem el treball d'autonomia per afavorir el desenvolupament de l'alumne en l'entorn ordinari, a més, l'Índex d'Inclusió en fa referència.

Ahora, l'horari que els alumnes desenvolupen a la USEE es correspon a les àrees instrumentals, entenent que són imprescindibles per garantir l'autonomia personal i desenvolupament de les habilitats socials, requerint el suport individualitzat que s'ofereix a la USEE. Considerem important aquest aspecte tenint en compte la divergència de nivell que poden presentar els alumnes vers el grup classe. En relació a la planificació i desenvolupament de les classes de la USEE les quals han de ser accessibles a tot l'alumnat, s'observa que en general ho són, no obstant, considerem rellevant que no ho siguin en la seva totalitat ja que les USEE haurien d'ajustar-se a les condicions de cada alumne tal i com s'exposa a la finalitat del recurs a les Instruccions d'inici de curs 2013-14. Quant a l'avaluació s'observa que s'adopta com a un procés formatiu que ajuda a l'alumne a millorar en relació a les seves capacitats. Valorem positivament aquest aspecte per fomentar la inclusió de l'alumnat coincidint amb l'Índex d'Inclusió. La ràtio de cada USEE es correspon amb la legislació, no obstant, s'hi vinculen dificultats per garantir-ne la inclusió. Cal destacar les aportacions de l'Informe de valoració en el qual s'assegura que una ràtio de 8 és alta segons les necessitats de cada USEE, assenyalar que posteriorment a la publicació d'aquest, la ràtio ha augmentat a un màxim de 10. Ens

adonem que aquest aspecte pot ser un obstacle pel funcionament de la USEE interferint en l'atenció dels alumnes.

Categoria 4. Alumnes

En relació als aspectes que beneficien els infants de la USEE en general es coincideix que afavoreix la participació en entorns ordinaris els quals proporcionen més riquesa d'estímul que ajuden a l'alumne a progressar en les habilitats personals i en la pròpia autonomia. Es valora molt la participació en un entorn normalitzat que és el reflex de la societat, a diferència de l'escola d'educació especial. A més, es considera que la mesura és enriquidora per la resta d'alumnes de l'escola ordinària ja que aprenen a reconèixer les diferències⁶⁷. En un dels casos, un professional del recurs fa referència a les inquietuds que poden tenir els alumnes de cicle superior de la USEE al sentir-se diferents dels altres companys de l'aula ordinària [B43-4-1]. Un representant de direcció assenyala que en general la USEE és un bon recurs per la inclusió però que hi ha el risc que algun docent no actuï favorablement [C41-4-1]. D'altra banda, dos dels entrevistats, valoren la USEE com a un espai de calma en contraposició al clima de l'aula ordinària [E9-4-1, A4-4-3]. Algunes afirmacions recollides són les següents:

El positiu és que és un entorn ordinari, és la mateixa vida. És com els nens petits, quan en poses un de petit amb un més gran intenta superar-se, a l'escola d'educació especial com que tots presenten dificultats no intenten millorar, aquí sí, és més normalitzat. La part normalitzadora és la bona i per imitació poden aconseguir més coses, més riquesa i vivències.

Entrevista A38-4-1

El grup ordinari coneix la diversitat i les diferents maneres de ser dels nens. Els nens de la USEE tenen una aula ordinària amb altres nens de la seva edat i hi tenen el seu lloc.

Entrevista F28-4-1

Dos dels entrevistats consideren que el context d'aula ordinària pot afectar l'alumne d'USEE degut al volum d'estímul que rep que en molts casos li provoquen estrès, conseqüentment al no rebre l'atenció individualitzada que necessita, transmet aquest estrès a la resta del grup. Ahora, existeix el risc que el grup adopti el model de l'alumne quan manté conductes negatives. Una de les mestres d'ordinària destaca que els alumnes d'USEE, al llarg del temps, poden establir més vincle amb els companys de la USEE que amb els del grup classe⁶⁸. Ambdues mestres d'aula ordinària consideren que les classes a vegades no es fan accessibles a

⁶⁷ [G2-4-1, B19-4-1, G17-4-1, D16-4-1, D27-3-1, F28-4-1, H6-4-1, A27-4-2, G5-4-2]

⁶⁸ [E34-4-1, D6-4-3, F6-7-1]

tot l'alumnat i és difícil facilitar-ne la participació, referint-se als alumnes de la USEE⁶⁹. Els dos responsables de la USEE procuren implicar l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge atenent els seus interessos, realitzant activitats més manipulatives i proporcionant-los eines per afrontar el treball autònom [A40-4-2, B45-4-2]. Ambdues escoles coincideixen en el fet que sovint es troben amb casos que no poden abordar i contempen l'opció d'escolaritzar l'infant a l'escola d'educació especial ja sigui a temps complet o amb escolaritat compartida, entenent que hi estaria més ben atès⁷⁰. En aquesta línia, els resultats dels indicadors del quadre, referits al treball dins la USEE, demostren que s'implica activament a l'alumnat en el seu propi aprenentatge (3,75/4) adequant l'ambient d'aula i els recursos (3,29/4) [Q8-4-2, Q9-4-2]. També, col·laboren aportant materials en les activitats (3,5/4). Amb una mitjana de 3,35 sobre 4 es promou que els alumnes coneguin opinions diverses, també és habitual oferir oportunitats per treballar amb diferents companys⁷¹ (3,05/4). Amb un valor inferior als esmentats (2,49) els estudiants poden escollir entre diferents activitats. Amb el màxim valor (4) s'observa que els estudiants entenen per què són avaluats i s'impliquen en la pròpia avaluació [Q26-4-2, Q27-4-2]. En relació als deures, amb un valor de 3,25 sobre 4, contribueixen a l'aprenentatge de tots els alumnes, relacionant-se amb les seves capacitats i coneixements i oferint oportunitats de presentar-los de diferents maneres. Amb un valor inferior (2/4) es dóna opció a què s'ajudin amb els altres companys de la USEE a realitzar els deures⁷². Les evidències que en destaquem són:

La part negativa és el context d'aula ordinària que amb tants nens i estímuls poden patir. Potser alguns casos podrien estar més bé en un entorn més petit d'escola d'educació especial.

Entrevista A39-4-1

(referint-se a l'aula ordinària) Penso que les classes no es fan accessibles a tot l'alumnat, veus que el que fan la resta de companys no ho poden compartir amb els altres, si no tenen una persona de suport no tiren endavant.

Entrevista F10-4-1

Centrant-nos en la relació amb els companys de l'aula ordinària en general es considera que els alumnes de la USEE hi tenen bona relació i estan ben integrats⁷³. També, es considera que l'arribada tardana d'alumnes a l'escola o a la USEE pot comportar una fractura en la dinàmica d'escola [E23-4-3, B49-4-3]. Responent a la relació que mantenen els alumnes de la USEE entre ells, s'observa a través del quadre de resultats que acostumen a compartir amb els companys

⁶⁹ [E5-4-1, E-21-4-1, E24-4-1, F10-4-1, F16-4-1, F19-4-1].

⁷⁰ [C46-4-1, E10-4-1, E13-4-1, D42-4-1]

⁷¹ [Q44-4-2, Q4-4-3, Q4-4-3]

⁷² [Q39-4-2, Q40-4-2, Q41-4-2, Q42-4-2]

⁷³ [C39-4-3, E22-4-3, D29-4-3, F17-4-3, H7-4-3, B2-4-3, B7-4-3]

allò après en les activitats en grup (3,83/4), de forma menys freqüent però ocurrent els estudiants calmen els companys enfrontats (2,78/4), s'ajuden entre ells amb un 2,99 sobre 4 i amb un valor de 2,75 sobre 4 comparteixen amb els companys els beneficis d'haver superat un problema. També, col·laboren a resoldre dificultats de l'aula (3,75/4) i se'ls consulta com es pot millorar el clima social de la classe en situacions necessàries (3,58/4)⁷⁴. En ressaltem la següent evidència:

Sorprenentment manté bona relació amb els companys del grup ordinari, en aquestes coses et fan creure en la inclusió perquè és un nen que no està bé dins l'aula però els companys han normalitzat la seva conducta acceptant-la.

Entrevista E33-4-3

A les USEE de les dues escoles hi assisteixen alumnes d'infantil i primària, tres dels entrevistats destaquen que les etiologies que presenten no són clares [A46-4-4, F7-7-1, B16-4-4].

Podem concloure que la mesura es beneficiosa pels alumnes de la USEE ja que poden desenvolupar-se en un entorn ordinari normalitzat i ric en estímuls i amb possibilitat de socialització, alhora, la resta de companys del centre aprenen a comprendre la diferència i a valorar-la, coincidint amb les aportacions de l'Informe de valoració. Per contra, cal tenir en compte que aquests alumnes requereixen en determinats moments d'un espai calmat amb una atenció més individualitzada, en aquest cas la USEE. D'altra banda, observem que a les classes que assisteixen els alumnes d'USEE amb el grup ordinari poden no ser accessibles a tot l'alumnat ja que és poc freqüent que comparteixin les activitats amb la resta de companys. Aquest fet qüestiona la inclusió d'aquests alumnes o si simplement es tracta d'una integració física. En la mateixa línia, s'observa que els alumnes de la USEE poden establir més vincle entre ells que amb els companys d'aula ordinària, fet que considerem que cal treballar a les escoles per evitar discriminacions. A favor del treball a la USEE es destaca la implicació de l'alumne en el propi procés d'aprenentatge, aspecte valorat a l'Índex d'Inclusió. Al mateix temps, sovint apareixen casos d'alumnes que es considera que han de ser escolaritzats a l'escola d'educació especial fet que ens fa reflexionar sobre la insuficiència de recursos a l'ordinària, l'eficàcia del recurs o la implicació del professorat.

Pel que fa a la relació dels alumnes de la USEE amb els companys del centre (aula ordinària i USEE) podem concloure que al ser positiva ratifica els beneficis de la mesura comentats a l'inici del paràgraf afavorint l'escola inclusiva. No obstant, les incorporacions tardanes d'alumnes poden alterar les dinàmiques del grup classe i de la USEE, ja que l'alumnat de les escoles amb

⁷⁴ [Q19-4-2, Q20-4-3, Q21-4-3, Q32-4-3, Q33-4-3, Q49-4-3]

USEE genera un vincle amb el temps i l'alumne nou necessita aquest procés progressiu d'incorporació. A l'Informe de valoració s'assenyala així: "les incorporacions més tardanes poden generar dificultats en les dinàmiques dels grups, sovint molt consolidades" (Departament d'Ensenyament, Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE): 31). Observant aquest fenomen ens adonem de la importància del treball emocional i social que implica l'educació inclusiva. Considerant les edats diversificades de l'alumnat de la USEE i la diversitat de diagnòstics pensem que pot interferir en el treball i participació dels alumnes a l'aula ordinària i a la USEE, aquesta impressió també és latent a l'Informe de valoració.

Categoria 5. Pràctiques inclusives

Pel que fa al treball cooperatiu, s'observa una aplicació desigual d'aquest tipus de treball tant a l'aula USEE com a l'ordinària. D'una banda, els responsables de la USEE hi recorren habitualment, a nivell de centre des del punt de vista dels representants de l'equip directiu també és un treball molt important. Per contra, una mestra d'aula ordinària considera que ha intentat desenvolupar-lo però amb dificultats i l'altra comenta que no aplica mesures de treball cooperatiu⁷⁵. Centrant-nos en la USEE, els indicadors del quadre referits al treball cooperatiu obtenen unes mitjanes entorn al 3⁷⁶. La següent afirmació ho confirmaria:

Apliquem el treball cooperatiu, penso que afavoreix als nens, els ajuda molt que els altres els ajudin, és molt bo pels alumnes de la USEE

Entrevista D8-5-2

Únicament en una entrevista amb un responsable de la USEE s'al·ludeix al paper de la CAD (Comissió d'atenció a la diversitat) en l'aplicació de mesures a nivell de centre i per alumnes en concret. Un dels responsables de l'equip directiu assenyala que s'han realitzat formacions de forma esporàdica [C15-5-2]. Pel que fa a situacions de conflicte cada escola disposa d'un protocol d'actuació que tot l'equip docent coneix⁷⁷. En aquesta direcció, una responsable d'USEE considera que el més complex és la mediació i conèixer com respondre a cada alumne a nivell d'escola [B11-5-4]. En relació a la CAD l'evidència assenyala:

La CAD es reuneix cada tres setmanes per aplicar mesures normalment en relació a casos concrets i puntualment a nivell de centre.

Entrevista A35-5-2

⁷⁵ [A41-5-1, C23-5-2, D8-5-2, B45-5-1, F20-5-1].

⁷⁶ [Q14-5-1, Q16-5-1, Q17-5-1, Q18-5-4]

⁷⁷ [A29-5-2, D18-7-1, B34-3-8].

A nivell general les mesures que s'identifiquen a les dues escoles són els desdoblaments i suport dins l'aula en el qual els mestres dediquen hores de permanència a fer suports [D7-5-2]. Un responsable de l'equip directiu assenyala la importància dels plans individualitzats i que aquests s'adeqüin a les necessitats reals dels infants [C44-5-2]. Una mestra d'aula ordinària comenta que és difícil preveure el resultat de les adaptacions aplicades a l'aula ordinària [E15-5-2]. Les dues mestres d'aula ordinària consideren que és molt complex animar els alumnes de la USEE ha compartir les seves opinions amb el grup⁷⁸. A més, els responsables de la USEE incideixen en la importància de partir dels interessos dels infants i dels seus coneixements previs a l'hora d'afrontar nous aprenentatges⁷⁹. El quadre de resultats sobre les USEE plasma amb un valor de 4 l'indicador que es refereix a valorar i tenir en compte els coneixements previs i experiències de l'alumnat [Q13-5-3]. En relació als indicadors referits a utilitzar la diversitat de l'alumnat com a un recurs d'ensenyament-aprenentatge s'obtenen valors alts⁸⁰. En aquesta línia, es mostra un valor baix en relació a realitzar tutories entre iguals (1,5/4) [Q48-5-2]. Pel que fa a la realització de fitxes només s'apliquen quan poden ser enteses per tots els estudiants (3,74/4) [Q54-5-2]. L'ús de recursos de la comunitat es valora amb una mitjana de 2,29 sobre 4 [Q43-5-2], amb un valor més baix s'atribueix al fet de consultar als estudiants sobre el suport que necessiten (1,69/4) [Q11-5-4]. Una afirmació escollida és:

També, fem sessions amb desdoblaments i els professors dediquen algunes hores de permanència al centre a fer suport dins l'aula.

Entrevista C18-5-2

En conclusió, considerem necessari formar el claustre en metodologies de treball cooperatiu ja que s'observa que a la USEE s'aplica però a les aules ordinàries, on seria més convenient per fomentar la inclusió, és poc freqüent fent referència a les dificultats que sorgeixen per involucrar l'alumnat d'USEE a aquest tipus de pràctiques. Aquesta falta de treball cooperatiu a les aules ordinàries contrasta amb les conclusions de l'Informe de valoració en el qual s'afirma que la incorporació de la mesura ha afavorit l'aplicació de noves estratègies, entre elles el treball cooperatiu. D'altra banda, sorprèn que únicament en una entrevista s'hagi mencionat la CAD, tenint en compte que és l'òrgan regulador de l'atenció a la diversitat a les escoles, qüestionant-nos que potser hauria convingut aprofundir-hi més per conèixer el rol que adopta. Alhora, ambdues escoles disposen d'un protocol de seguiment en casos de conflictes, interpretant que possiblement les problemàtiques hi són més presents que en escoles sense

⁷⁸ [E-20-5-2, F14-5-5]

⁷⁹ [A44-5-4, B48-5-3]

⁸⁰ [Q45-5-2, Q46-5-3, Q47-5-3]

USEE, a vegades a causa dels trastorns de conducta que poden haver-hi, coincidint amb l'Informe de valoració en el qual es fa referència que cal acotar la resposta educativa dels infants amb trastorns de conducta.

És important fer referència a les mesures universals dels centres com els desdoblaments i el suport de dos mestres dins l'aula ja que contribueixen positivament a la inclusió afavorint la participació de l'alumnat USEE a l'aula ordinària a través d'una atenció més individualitzada. També, considerem important ressaltar els beneficis de les adaptacions més concretes com els Plans Individualitzats que permeten oferir ajudes ajustades a les necessitats dels alumnes, partint dels seus coneixements previs, aspecte valorat a l'Índex d'Inclusió. No obstant, aquestes adaptacions a vegades no s'adeqüen a la dinàmica de l'aula ordinària dificultant-ne la participació, considerem que aquest aspecte pot incidir en el fenomen, comentat anteriorment, referit a la disminució de la participació dels alumnes en l'aula ordinària que temps enrere era superior a l'actual. Valorem positivament el fet d'aprofitar la diversitat de l'alumnat dins la USEE com a un recurs d'ensenyament-aprenentatge ja que fomenta la inclusió segons l'Índex d'Inclusió. Tanmateix, minven la tutoria entre iguals i el fet de preguntar a l'alumnat sobre el suport que necessita, en referència a aquests aspectes considerem possible que les condicions dels alumnes comportin a no aplicar aquesta mesura. Per tant, ens adonem que l'Índex d'Inclusió possiblement no contempli les particularitats d'aquests alumnes que poden presentar dificultats específiques per assolir determinades pràctiques. També, copsem poca connexió de les escoles amb els recursos de la comunitat, per exemple, amb els centre d'educació especial com a font d'assessorament i recursos. El Síndic, en la mateixa línia que l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial, orientant-se en els objectius plantejats al Pla d'acció Aprendre junts per viure junts 2008-15, considera que cal seguir treballant per tal que els centres d'educació especial esdevinguin de referència pels ordinaris. Ens sumem a aquesta demanda ja que considerem que el biaix existent entre escoles ordinàries i d'educació especial no afavoreix el procés cap a l'escola inclusiva.

Categoria 6. Famílies

Les famílies d'alumnes d'USEE entrevistades es mostren contentes amb la mesura [A7-6-1, G18-6-1]. En una de les escoles es detecta una certa reticència per part de les famílies de l'escola vers la mesura ja que consideren que pot enrederir el nivell d'aprenentatges del grup⁸¹. Per contra, a l'altra escola els professionals destaquen la bona acceptació del recurs per part de les famílies del centre. A més, el director d'aquesta escola assenyala la importància de

⁸¹ [D20-6-1, F18-6-1, F30-6-1, H4-7-3, F18-6-1]

treballar amb les famílies per tal que entenguin els beneficis de les pràctiques inclusives [E38-6-1, C14-6-1], mostra d'això és l'evidència següent:

Les famílies toleren molt bé els ritmes dels nens que hi ha a l'escola, aquest infant (*cas concret*) imposa un ritme al grup molt frenètic i, tot i això, no hi ha queixes i s'accepta amb normalitat.

Entrevista E38-6-1

La relació entre l'escola i les famílies de la USEE es concreta en dues entrevistes anuals, en les quals pot participar-hi l'EAP si es considera convenient. A part, els responsables de la USEE asseguren mantenir una relació continuada amb les famílies sempre que sigui necessari i les famílies entrevistades ho corroboren⁸². Ambdues escoles compten amb la participació de les famílies en la presa de decisions, en una la participació és força generalitzada i en l'altra poca⁸³. Per contra, una de les mestres d'aula ordinària considera que tenint en compte les característiques que presenten els alumnes de la USEE en alguns casos no es disposa de suficient informació per part de les famílies [E31-6-1]. Pel que fa a l'assessorament a les famílies, tots els entrevistats coincideixen en què no s'ofereix assessorament concret, però hi ha bona predisposició per part de l'escola en proporcionar ajuda quan és necessari. A més, un dels responsables de la USEE i una mare comenten que s'ha d'acudir al CDIAP, CSMIJ o centres privats per rebre ajudes⁸⁴, reforçat amb aquesta afirmació:

Des de l'escola no es faciliten pautes a les famílies però les podem aconsellar, són el CSMIJ o centres privats que proporcionen pautes.

Entrevista A37-6-3

Les activitats complementàries i extraescolars s'ofereixen a tots els alumnes de l'escola i els de la USEE hi participen amb normalitat. Un responsable de centre ressalta la importància de l'acompanyament durant aquest tipus d'activitats⁸⁵. Els deures no acostumen a ser una pràctica generalitzada pels alumnes de la USEE [G2-6-4]. En destaquem l'afirmació que assenyala:

La seva vida diària és tant normalitzada com la dels altres alumnes de l'escola. Si hi ha recursos per colònies, doncs hi va, no canvia res.

Entrevista B47-6-4

⁸² [C36-5-1, G20-6-1, D25-6-1, H12-6-1, B41-6-1]

⁸³ [A36-6-2, C35-6-2, E14-6-2, G16-6-2, D41-6-1, D31-6-1]

⁸⁴ [G18-6-3, G19-6-3, H9-6-3, H10-6-3, B42-6-3, H11-6-3]

⁸⁵ [A43-6-4, G23-6-4, G24-6-4, D40-6-4, F11-3-2]

Centrant-nos en les famílies dels centres, s'observa que a una escola hi ha un bon acolliment de la mesura gràcies al treball de sensibilització que porta a terme el centre, per contra, a l'altra escola s'observa un cert refús per part de les famílies, per tant, tot i la dificultat de generalitzar les dades, considerem que el treball de consciència social és beneficiós per fomentar l'escola inclusiva aportant canvis en la visió dels membres de la comunitat educativa. En aquesta línia, la FAPAC dins el Manifest publicat aquest any (2014) considera que és necessari seguir treballant en la sensibilització social. En concret, les famílies de la USEE es senten amb harmonia amb la mesura, destacant els beneficis socials d'escolaritzar el seu fill a l'escola ordinària, podem concloure que el recurs es valora positivament entre les famílies i possiblement s'hi hauria de recórrer més en altres situacions similars. El Síndic de Greuges afirma que hi ha hagut un retrocés en l'escolarització d'alumnes amb NEE en centres ordinaris augmentant la matrícula en centres d'educació especial. Aquest fet resulta sorprenent tenint en compte que el Departament d'Ensenyament a través dels diferents plans d'acció delimita objectius per afavorir la inclusió dels alumnes amb NEE. No obstant, el Departament afirma que no augmenta la matrícula en centres d'educació especial sinó que els alumnes que ja hi són escolaritzats hi prorroguen la seva permanència. Un altre aspecte a destacar és el poc assessorament que reben les famílies, compartit també a l'Informe de valoració. Considerem que és un aspecte en el qual convindria incidir ja que pot comportar angoixes i inseguretats en les famílies. D'altra banda, valorem positivament la relació que s'estableix entre les famílies i l'escola ja que aquesta actua com a un suport necessari en l'acompanyament de les famílies en el procés d'ensenyament-aprenentatge del seu fill, afavorint la comunicació i incentivant la participació en la presa de decisions per anar en la mateixa direcció. Referent a les activitats complementàries i extraescolars, els alumnes de la USEE hi participen amb normalitat, valorem positivament aquest aspecte per promoure la inclusió en entorns ordinaris. Tanmateix, sobta les aportacions del Síndic de Greuges considerant que no es garanteix l'accés amb igualtat en aquest tipus d'activitats. En efecte, pensem que convindria aprofundir en aquest aspecte per apropar-nos més a la realitat.

Categoria 7. Actituds

Les percepcions dels professionals vers la USEE són diverses, d'una banda el director d'una de les escoles diu sentir-se enganyat perquè quan se'ls va proposar introduir aquesta mesura a l'escola el plantejament era diferent de la realitat actual. Una de les tutores assenyala que va tenir dos alumnes d'USEE a l'aula i considera que només n'hi hauria d'haver un [F5-7-1]. D'altra banda, dos dels entrevistats consideren que la finalitat és bona però que falten recursos per

dur-la a terme⁸⁶. En general es considera que la USEE està acceptada a les dues escoles, però hi ha professionals que preferirien que no hi fos⁸⁷. En aquesta línia, dues de les entrevistades fan referència a la importància de conscienciar a l'equip docent vers la inclusió⁸⁸. En ressaltem la següent afirmació:

La majoria de mestres si poguessin l'eliminarien, ells veuen aquest recurs (USEE) com a una oportunitat per poder respirar, voldrien algú més dins l'aula que fes suport. La USEE és una mica "bolet" perquè molts nens i nenes acabaran en un centre d'educació especial. Es sap que aquests nens hi són perquè hi ha la USEE.

Entrevista A8-7-1

Els entrevistats, consideren que les escoles amb USEE haurien de tenir unes ràtios més baixes a l'aula ordinària o la garantia de dos mestres dins d'aquesta. En general es reclama més recursos humans per poder garantir la participació dels infants USEE dins l'aula. També un dels directors assenyala la necessitat de formació⁸⁹. Una mestra d'aula ordinària fa referència a les incerteses que pot comportar tenir un alumne de la USEE a l'aula, al no sentir-te segur vers la pròpia actuació [E30-7-1]. En referenciem la següent evidència:

La llei està carregada de bones intencions però han d'anar acompanyades d'un bon pressupost.

Entrevista A10-7-1

Un altre aspecte que destaca la majoria de professionals de cada centre és l'esforç addicional que requereix aquesta mesura per part de l'equip docent, consideren que comporta més implicació, control i mesures que poden generar angoixa en el professorat⁹⁰ que es confirmaria amb la següent afirmació:

Estàs sol reconduint el nen constantment i la resta del grup alhora, sent un grup mogut, cal un esforç extra que no caldria si no tinguessis el nen d'USEE.

Entrevista E7-7-1

A través de les entrevistes realitzades a les mestres s'observa la necessitat de comptar amb l'ajuda dels responsables d'USEE per donar la millor atenció a aquest alumnat⁹¹. A les observacions sobre les USEE recollides en el quadre de resultats, a l'indicador que es refereix al fet que els mestres reaccionin favorablement i es recolzin davant de certes situacions

⁸⁶ [E3-7-1, E19-7-1, A10-7-1]

⁸⁷ [E4-7-1, B12-7-1, F5-7-1, C34-7-1, D23-7-1, F8-7-1, F9-7-1, B51-5-1, D5-7-1, F27-7-1]

⁸⁸ [F13-7-1, B6-7-1, B8-7-1]

⁸⁹ [C33-7-1, C6-2-5, C9-7-1, C28-7-1, A15-7-1 A5-7-1, D3-7-1, D13-7-1, F24-7-1, F2-7-1]

⁹⁰ [E7-7-1, D15-7-1, D17-7-1, D18-7-1, D22-7-1, F8-7-1, F23-7-1, B2-7-1, B13-7-1]

⁹¹ [A25-7-2, E27-7-2, D36-7-2, F26-7-2, B35-7-2]

(conflictes, estrès...) s'obté una mitjana alta (3,75/4) [Q30-7-2]. Se'n desprèn l'evidència següent:

La responsable de la USEE es reuneix amb els tutors i quan tenen dubtes els hi explica, està oberta a assessorar qualsevol tutor.

Entrevista D36-7-2

En aquesta categoria es recullen els aspectes més destacats al llarg de l'anàlisi de resultats, mostrant els que generen més preocupació. Considerem que per aconseguir una millora en la mesura cal centrar la mirada en aquestes demandes que són: la bona intenció de la mesura però la manca de recursos existent, la falta de formació de l'equip docent de les escoles que disposen d'USEE que pot comportar inseguretats per part dels professionals sobre la pròpia actuació, la necessitat de ràtios més baixes o dos mestres a l'aula ordinària, l'esforç addicional que suposa a l'escola generant possible angoixa entre els docents involucrats, el treball de sensibilització vers la mesura començant pel claustre i incloent tots els implicats, per últim, mantenir el rol del responsable d'USEE que suposa un punt de suport valorat pels mestres d'aula ordinària i famílies. Aquests resultats es reflecteixen en algunes de les fonts⁹² consultades reafirmant la necessitat d'una avaluació exhaustiva d'aquest recurs per tal de garantir-ne la seva finalitat inclusiva. A més, considerem que el fet d'estar regulada anualment comporta inestabilitat en tots els àmbits, per tant, després de deu anys d'aplicació de la mesura considerem necessària una regulació definida per tal de garantir estabilitat al recurs. En aquest sentit, la FAPAC també incideix en aquest aspecte considerant que la falta de regulació situa aquests alumnes "en un lloc d'indefensió i de vulnerabilitat" (FAPAC, 2014: 2).

Categoria 8. Context escolar

El responsable d'una USEE i la mestra d'aula ordinària d'una de les escoles consideren que el context és un dels factors condicionants en l'assoliment dels objectius de la USEE, ja que l'escola es troba en un context desafavorit on la majoria d'infants viuen situacions i mancances socioafectives que els afecten negativament a l'escola⁹³. En canvi, a l'altra escola situada en un

⁹² La resposta d'Ensenyament de l'informe del Síndic sobre Escola Inclusiva és pobre i decebedora (Plataforma Ciutadana per a una escola inclusiva, 2013), Consideracions del Síndic en el marc d'una actuació d'ofici sobre el desenvolupament del principi d'educació inclusiva (Síndic de Greuges, 2013), Registre d'entrada de les demandes de la FAPAC i la Federació d'Educació de CCOO al Síndic (Fapac i CCOO, 2013), Nota de premsa: Baixa el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials en el conjunt de centres de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2013), L'educació inclusiva en temps d'incertesa (Pellisé, Alomar i Giné, 2013) i Manifest "Sumem Capacitats" (FAPAC, 2014).

⁹³ [A16-8, A42-8, E49-8]

context benestant, la representant de la direcció, destaca que en general les famílies de l'escola donen molta importància als aprenentatges i consideren que la USEE pot interferir-hi negativament [D26.8]. N'hem destacat la següent afirmació:

Els nostres nens tenen mancances socioafectives, han viscut vivències totalment increïbles molt més dures que el trastorn de conducta, per exemple, reagrupaments familiars, deixar-ne enrere... a cada classe hi ha casos socials molt durs.

Entrevista E49-8

Podem concloure que el context on es situa l'escola amb USEE intervé en la dinàmica d'aquesta, presentant-se unes necessitats determinades que cal atendre de forma ajustada. Considerem que s'hauria de contemplar les característiques del context de l'escola per emprendre mesures concretes en la direcció necessària.

6.2 Punts forts i punts febles de les pràctiques inclusives a les USEE

Les pautes i els registres ens aproximen a les pràctiques que es desenvolupen a la USEE, aquests instruments, de la mateixa manera que les entrevistes, els hem elaborat a partir dels indicadors centrats en el desenvolupament de pràctiques inclusives plantejats a la Dimensió C de l'Índex d'Inclusió. En aquesta direcció, presentem els punts forts i punts febles referits a les pràctiques que es desenvolupen a les USEE analitzades, mostrant quins indicadors generals (remarcats en negreta a les pautes) d'aquesta dimensió s'estan assolint a les aules USEE i quins convindria millorar. Per determinar-ho hem partit dels valors mitjans d'aquests indicadors, valorant com a punts forts aquells que obtenen mitjanes superiors a tres punts sobre quatre i febles els inferiors. L'indicador referit a la participació de l'alumnat d'USEE en activitats complementàries i extraescolars s'ha valorat tenint en compte les aportacions realitzades pels diferents entrevistats.

Punts forts
<ul style="list-style-type: none"> - La planificació i desenvolupament de les activitats respon a la diversitat de l'alumnat. - Les classes es fan accessibles a tots els estudiants. - Les classes contribueixen a una major comprensió de la diferència. - S'implica activament als estudiants en el seu propi aprenentatge. - Els estudiants aprenen de forma cooperativa. - L'avaluació estimula els èxits de tots els estudiants - La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu. - Els docents es preocupen de recolzar l'aprenentatge i participació de tot l'alumnat, Els "deures per casa" contribueixen a l'aprenentatge de tots - La diversitat de l'alumnat s'utilitza com un recurs per l'ensenyament i l'aprenentatge. - El personal genera recursos per donar suport a l'aprenentatge i la participació. - Tot l'alumnat participa en les activitats complementàries i extraescolars (1).
Punts febles
<ul style="list-style-type: none"> - Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat.

Il·lustració 7. Punts forts i punts febles de les pràctiques inclusives a les dues USEE analitzades segons els indicadors de l'índex d'inclusió

Els punts forts i punts febles detectats, ens permeten respondre a l'objectiu de la recerca referit a conèixer si les USEE treballen de forma inclusiva o no des del punt de vista de l'Índex d'inclusió. Podem concloure que les pràctiques que es desenvolupen a les aules USEE són inclusives des del punt de vista d'aquest document, únicament considerant la necessitat d'abordar àmpliament el coneixement i aprofitament dels recursos de la comunitat. D'altra banda, cal valorar que l'assoliment d'aquests indicadors és relatiu, ja que en pocs casos s'ha obtingut mitjanes de quatre sobre quatre. Aquest fet, en cas d'aplicar l'Índex d'Inclusió a nivell de centre hauria de repercutir en la revisió i reformulació d'algunes pràctiques, en aquest cas, considerem que la implicació dels responsables de les USEE a l'hora de registrar durant nou dies la seva activitat, és la forma d'acompanyar-los en la pròpia reflexió sobre les pràctiques a l'aula. Amb tot, no podem oblidar que l'Índex és un instrument elaborat per l'avaluació global d'escola, pensem que tot i ser una eina molt interessant, possiblement no s'adeqüi en la seva totalitat a les característiques i particularitats que identifiquen la mesura USEE.

Capítol 7. Valoració del treball

Aquest treball l'hem elaborat dues companyes de Grau, Lúdia Sala i Xènia Nogué, al capítol 1 d'introducció i contextualització s'ha exposat els motius que ens van portar a emprendre aquesta recerca conjuntament. Considerat que el treball és fruit de l'esforç compartit ens ha semblat convenient plasmar les valoracions que cada una de nosaltres fem sobre aquest procés. Mostrant com hem viscut aquesta experiència i les percepcions que cada una n'hem extret.

Valoració Lúdia Sala Font

A nivell personal, valoro aquesta experiència molt positivament. És evident que amb un treball d'aquestes característiques es viuen nervis i incerteses però tot s'ha compartit amb la meua companya, amb qui ens hem recolzat i animat quan ha estat necessari. Per tant, puc afirmar que he viscut aquest procés amb il·lusió i amb el goig d'estar fent una feina ben feta. Aquesta tasca ens ha permès conèixer de primera mà el funcionament de les USEE però, no només això, també conèixer les persones que hi intervenen, saber com es senten i com afronten l'atenció a la diversitat. De tots n'he après coses, d'alguns me'n emporto la il·lusió i ganes de fer bé les coses, d'altres la poca empatia vers l'atenció a la diversitat, de tots: una pinzellada que m'aproxima a la realitat de les escoles.

No tot ha sortit com podíem esperar, ens hem equivocat, això és innegable, però de totes les equivocacions n'hem tret la part positiva i la il·lusió de seguir millorant el nostre treball. Escrivint el marc teòric vam pecar de confiança obviant les referències, ens sentíem segures sobre allò que escrivíem perquè n'havíem llegit molt, però no vam acompanyar-ho suficientment d'autors i documents que reforcessin les nostres paraules, per això vam haver de revisar el marc, al fer-ho ens vam adonar que havíem comès altres errors. Així progressivament s'ha construït aquest treball equivocant-nos, rectificant i en definitiva: aprenent. És d'imaginar que la majoria dels estudiants tenen dificultats per acotar la temporització del treball, és lògic, sembla que disposem de tot el temps del món i no és així, la nostra programació semblava ajustada però aviat descobreixes que afrontes una tasca complexa i que s'acompanya d'imprevistos que no pots controlar, toca prendre'n nota i recordar-ho en una altra ocasió.

En definitiva, aquest treball ha estat un repte complex però penso que l'he gaudit durant tot el seu procés, podent afirmar que al compartir-lo amb la Xènia s'ha enriquit dels diferents punts de vista i recursos, també de les bones experiències i moments viscuts al fer-lo. Considero que

presentem una bona fotografia de la realitat de les USEE a partir de les dues analitzades, no perdent de vista que la recerca no engloba suficients escoles com per ser transcendent però que la informació que s'hi recull és significativa i que per tant convé reflexionar sobre el model USEE a Catalunya.

Valoració Xènia Nogué Masdevall

Aquesta recerca ha suposat un repte important que m'ha ajudat a créixer a nivell personal i professional sentint-me satisfeta i realitzada. Al principi no era conscient de la magnitud del projecte i em sentia insegura per afrontar-lo ja que no sabia com evolucionaria el que començàvem a crear. No obstant, mentre avançàvem i el treball començava a cobrar sentit, m'omplia de forces per continuar, de manera que la sensació frustrant de no evolucionar desapareixia, fins al punt de despertar més inquietuds vers la tasca ja que a mesura que obteníem resultats s'intensificava la fidelitat de l'estudi i la motivació per continuar.

En relació al procés d'elaboració de l'estudi ha estat ple d'emocions contradictòries. Hem tingut més dificultats en l'anàlisi dels documents i en la categorització i codificació dels resultats essent tasques feixugues i rigoroses amb les que sorgien equivocacions. Alhora, la primera versió del treball es definia per un redactat poc científic que ens va comportar a un retrocés per precisar-lo. No obstant, considero que hem assolit els objectius als quals aspiràvem esdevenint un repte abordable. Valoro positivament la planificació i desenvolupament de les tasques que tot i haver viscut situacions de patiment i estrès per veure perillar la recerca per imprevistos o en la gestió del temps, les hem sabut reconduir, juntament amb la meua companya, Lúdia. D'altra banda, m'adono de tot el que he après a nivell de continguts aprofundint en cada àmbit de la USEE i en d'altres vinculats al procés d'elaboració com l'anàlisi exhaustiu de documents. També, he après de les persones involucrades amb les USEE amb qui hem compartit experiències que m'han aproximat a la realitat de les escoles i les vivències més personals. A nivell personal he après a organitzar-me, solucionar imprevistos, comprendre altres maneres de treballar, compartir els èxits i moments d'angoixa, entre altres aspectes.

Amb tot, ha estat valuós poder compartir aquesta experiència amb la Lúdia qui ha significat un suport excepcional al llarg del procés. Ens hem ajudat, coordinat i cooperat aconseguint un dinamisme en la recerca, trobant l'equilibri entre les nostres aptituds i maneres de fer, obtenint un treball més ric. D'ella, entre d'altres aspectes, destacaria la seva habilitat vers les TIC. En definitiva, ens hem complementat d'una manera òptima, sense desistir en cap moment i compartint les emocions en situacions complexes. Personalment, em sento satisfeta del

resultat encara que possiblement es puguin millorar aspectes. He viscut un procés d'enriquiment en tots els àmbits essent una tasca molt gratificant i sorprenent.

Capítol 8. Bibliografia

Referències legislatives

“Decret 117/1984, de 17 d’abril, sobre ordenació de l’Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari”. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 18 de maig de 1984, núm. 435, p. 1270-1271.

“Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l’atenció educativa a l’alumnat amb necessitats educatives especials”. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 28 de novembre de 1997, núm. 2528, p. 13888-13892.

“Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d’avaluació en l’educació primària”. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 18 de juny de 2008, núm. 5155, p. 46446-46473.

“Resolució d’1 de juliol de 2005, que dóna instruccions per a l’organització i el funcionament dels centres docents d’educació infantil i primària i d’educació especial de Catalunya per al curs 2005-2006”

“Resolució de 18 de juny de 2004, que dóna instruccions per a l’organització i el funcionament dels centres docents públics d’educació infantil i primària i d’educació especial de Catalunya per al curs 2004-2005”.

“Resolució de 21 de juny de 2013 per la qual s’aproven els documents per a l’organització i la gestió dels centres per al curs 2013-2014”.

“Resolució ENS/2420/2013, d’11 de novembre per la qual s’aproven les plantilles de personal docent dels centres educatius públics i dels serveis educatius dependents del Departament d’Ensenyament per al curs 2013-2014”. (2013b) *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 20 de novembre de 2013, núm. 6505.

“Llei 12/2009, de 10 de juliol, d’educació”. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, de 16 de juliol, núm. 5422, p. 56589-56682.

“Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d’educació”. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de maig de 2006, núm. 106, p. 17158-17207.

“Llei Orgànica General, de 3 d’octubre, del Sistema Educatiu, d’Ordenació General del Sistema Educatiu”. *Boletín Oficial del Estado*, 4 d’octubre de 1990, núm. 238, p. 28927-28942.

Llibres, revistes i articles

AINSCOW, Mel. “Fer inclusiva l’educació: Com s’hauria de conceptualitzar la tasca?”. *Suports*, 2006, vol. 10, núm. 1, p. 4-10.

BISQUERRA, Rafael. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla, 2004.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; LÓPEZ, Raúl Eduardo. “La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social”. *Margen*, 2011, núm. 61, p. 1-19.

ECHTEITA, Gerardo; AINSCOW, Mel. “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. *Tejuelo*, 2011, núm. 12, p. 26-46.

FESTINGUER, Leon; KATZ, Daniel. *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós, 1992.

GINÉ, Climent. “Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d’una transformació”. *Suports*, 2000, vol. 4, núm. 2, p. 134-143.

MOYA, Asunción. “Breu ressenya històrica de l’atenció als alumnes amb necessitats educatives especials a Espanya”. *Temps d’educació*, 2002, núm. 26, p. 345-361.

PELLISÉ, Cristina; ALOMAR, Elisabeth; GINÉ, Climent. “L’educació inclusiva en temps d’incertesa”. *La Revista de Blanquerna*, 2013, núm. 28, p.16-21.

RUIZ, Olabuénaga; ARISTEGUI, Iratxe; MELAGOSA, Leire. *Cuadernos monográficos del ICE. Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2002.

STAINBACK, Susan Bray. “L’educació inclusiva: definició, context i motius”. *Suports*, 2001, vol. 5, núm. 1, p. 18-25.

VERDUGO, Miguel Ángel. "De la segregación a la inclusión escolar". Dins: Congreso Nacional de Educación para Personas con Síndrome de Down. *Educación para la vida*. Córdoba: Obra Social y Cultural Cajasur, 2003, p. 9-18.

Altres documents

ACPEAP. *Anàlisi de la situació actual en l'atenció a la diversitat i propostes de l'ACPEAP per avançar cap a una escola inclusiva* [en línia]. Barcelona: ACPEAP, 2005. Disponible a: http://www.acpo.cat/uploads/documentos/archivo_8_Document_final_escolainclusiva.pdf [Consulta: 8 de maig de 2014].

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel. *Índice de Inclusión* [en línia]: *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE, 2000. Disponible a: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151256510.Indice_de_inclusion.pdf. [8 de maig de 2014].

CERMI (Comité Español de representantes de personas con discapacidad). *"30 años de la LISMI: un recorrido de inclusión"* [en línia]. Cermi.es, 2012. Disponible a: <http://www.cermi.es/esES/Biblioteca/Paginas/Inicio.aspx?TSPage=4>. [Consulta: 8 de maig de 2014].

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Pla director de l'educació especial de Catalunya* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2003. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_31156314_1.pdf. [Consulta: 8 de maig de 2014].

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. 2006 [en línia]. *Informe de la Inspecció d'Educació de la Supervisió de les Unitats de Suport a l'Educació Especial*. Dins: *Informes de supervisió. Pla Director 2002-2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2006. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/informe_supervisió_3.pdf. [Consulta: 8 de maig de 2014].

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Bases per al Pla d'acció (2007-2010) per a avançar en l'educació inclusiva de l'alumnat. "Aprendre junts per viure junts"* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2007. Disponible a: http://www.dincat.cat/aprendre-junts-per-viure-junts_21965. [Consulta: 8 de maig de 2014].

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE)* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Colluccio ns/EducacioInclusiva/Educacio_inclusiva_3.pdf. [Consulta: 8 de maig de 2014].

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.e79d96e9bc498691c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=cb8261756d31a210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnextchannel=cb8261756d31a210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>. [Consulta: 8 de maig de 2014].

DUKE, Jennifer (2009). *The use of the Index for Inclusion in a regional educational learning community* [en línia]. 2009. Disponible a: <http://eprints.qut.edu.au/29400/1/c29400.pdf>. [Consulta: 8 de maig de 2014].

DURAN [et al.] *Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Indexo for inclusión) en el Estado Español* [en línia]. REICE, 2005.. Disponible a: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130145>. [Consulta: 8 de maig de 2014].

FÀBREGUES, Sergi; PARÉ, Marie-Hélène. *El grup de discussió i l'observació participant. Construcció d'instruments per a la investigació en e-learning*. [en línia]. Barcelona: UOC, 2011. Disponible a: http://femrecerca.cat/sfabregues/files/pid_00178033.pdf. [Consulta: 8 de maig de 2013].

FAPAC (Federació d'associacions de mares i pares d'alumnes de Catalunya). *Manifest "Sumem Capacitats"* [en línia]. Catalunya: FAPAC, 2014. Disponible a: <http://www.fapac.cat/2014/04/defensem-lescola-inclusiva-setmana-mundial-leducacit>. [Consulta: 8 de maig de 2014].

JARQUE, Josep Maria. *Trenta anys de la "integració" i som on érem* [en línia]. El diari de l'educació, 2014. Disponible a: <http://diarieducacio.cat/trenta-anys-de-la-integracio-i-som-on-erem/>. [Consulta: 8 de maig de 2014].

La FaPaC i CCOO presenten queixa davant el Síndic de Greuges [en línia]. Barcelona: FAPAC-CCOO, 2013. Disponible a: <http://www.fapac.cat/2013/07/la-fapac-i-ccoo-presenten-queixa-davant-el-s%C3%ADndic-de-greuges>. [Consulta: 8 de maig de 2014].

LYRA, Olga; KARAPANOS, Evangelos; KOSTAKOS, Vassilis. *Intelligent Playgrounds: Mesuring and affecting social inclusion in schools* [En línia]. Madeira: Interactive Technologies Institute, 2011. Disponible a: <http://www.ee.oulu.fi/~vassilis/files/papers/interact11d.pdf>. [Consulta: 8 de maig de 2014].

MARTÍ, Elvira. *Les unitats de suports a l'educació especial. "Nous recursos, noves pautes d'intervenció, noves eines per a la minimització del Fracàs Escolar"* [en línia]. Barcelona. 2005. Disponible a: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/elviracat.pdf>. [Consulta: 8 de maig de 2014].

MARTÍNEZ, Verónica Laura. *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica* [en línia]. 2013. Disponible a: http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf. [Consulta: 8 de maig de 2014].

MEIJER, Cor; SORIANO, Victoria; WATKINS, Amanda. *Necesidades educativas especiales en Europa* [en línia]. Dinamarca: Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial, 2003. Disponible a: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_es.pdf. [Consulta: 8 de maig de 2014].

Nota de premsa. Baixa el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials en el conjunt de centres de Catalunya [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2013. Disponible a: http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/detall.do?id=224753. [Consulta: 8 de maig de 2014].

- OTERO, Andreu. *Orientacions a l'entorn de les Unitats de Suport a l'Educació Especial – USEE – Document nº3* [en línia]. Girona: Serveis Territorials de Girona, 2008. Disponible a: <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=99681d8a9a367110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=99681d8a9a367110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>. [Consulta: 8 de maig de 2014].
- PENALVA, Clemente; MATEO, Miguel Ángel. *Tècniques Qualitatives d'Investigació. Materials de suport a la docència en valencià* [en línia]. Alacant: Universitat d'Alacant, 2006. Disponible a: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2466/1/Num77_Tecnicas_qualitatives.pdf. [Consulta: 8 de maig de 2014].
- PLANCARTE, Patricia Anabel. *El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar* [en línia]. Revista Ibero-Americana de educación, 2010. Disponible a: <http://www.rieoei.org/rie54a07.pdf>. [Consulta: 8 de maig de 2014].
- PLATAFORMA CIUTADANA PER UNA ESCOLA INCLUSIVA, *Manifest* [en línia]. Barcelona: Plataforma Ciutadana per una escola inclusiva, 2001. Disponible a: https://www.fcsd.org/fichero-5390_5390.pdf. [Consulta: 8 de maig de 2014].
- PLATAFORMA CIUTADANA PER A UNA ESCOLA INCUSIVA. *Nota de premsa. La resposta d'Ensenyament a l'informe del Síndic sobre Escola Inclusiva és pobre i decebedora* [document no publicat]. Barcelona: Plataforma Ciutadana per a una escola incusiva, 2013.
- SÍNDIC DE GREUGES. *Consideracions del Síndic en el marc d'una actuació d'ofici sobre el desenvolupament del principi d'educació inclusiva* [en línia]. Barcelona: Síndic de Greuges, 2013. Disponible a: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/3528/Consideracions_Sindic_escola_inclusiva.pdf. [Consulta: 8 de maig de 2014].
- UNESCO. *Conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)* [en línia]. Suïssa, UNESCO-IBE, 2008. Disponible a: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-cie-2008/conclusiones-y-recomendaciones.html>. [Consulta: 8 de maig de 2014].

Capítol 9. Annexes (CD-ROM Adjunt)

Annex 1. Dimensió C de l'Índex d'Inclusió (Booth; Ainscow, 2000)

Annex 2. Models entrevista

- Model entrevista 1 (Director o representant de l'equip directiu)
- Model entrevista 2 (Responsable USEE)
- Model entrevista 3 (Mestra aula ordinària amb alumne USEE)
- Model entrevista 4 (Pares alumne USEE)

Annex 3. Entrevistes categoritzades

- Categorització entrevista A (Responsable USEE)
- Categorització entrevista B (Responsable USEE)
- Categorització entrevista C (Director escola)
- Categorització entrevista D (Cap d'Estudis / directora en funcions).
- Categorització entrevista E (Mestra aula ordinària amb alumne USEE)
- Categorització entrevista F (Mestra aula ordinària amb alumne USEE)
- Categorització entrevista G (Pares alumne USEE)
- Categorització entrevista H (Pares alumne USEE)

Annex 4. Model pauta d'observació

Annex 5. Pautes d'observació categoritzades

- Pautes escola 1 categoritzades
- Pautes escola 2 categoritzades

Annex 6. Models registre de dades

- Model registre de dades de nou dies
- Model registre de dades únic

Annex 7. Registres de dades emplenats

- Registre de dades de nou dies escola 1 emplenat

- Registre de dades de nou dies escola 2 emplenat
- Registre de dades únic escola 1 emplenat
- Registre de dades únic escola 2 emplenat

Annex 8. Resultats entrevistes

Annex 9. Quadre de resultats (observacions i registres)

Annex 10. Nota de premsa: Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya (2013)